التربية ومشكلات المجتمع

الدكتور / عبد الغنى عبود



د. مجدى



دار الفكر العربى

التربية ومشكلات المجتمع

تأليف

دكتور عبد الغنى عبود

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية ـ جامعة عين شمس

الطبعة الثانية

١٩٩٢

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربى

١١ ش جواد حسنى ـ القاهرة

ص ب ١٣٠ ت ٣٩٢٥٥٢٣

الطبعة الأولى ١٩٨٠
الطبعة الثانية ١٩٩٢

بسم الله الرحمن الرحيم

ــ «قل : يا عبادى الذين آمنوا، اتَّقُوا ربكم، للذين أحسنُوا فى هذه الدنيا حَسَنَة، وأرضُ الله وَاسعَة، إنَّما يُوَفَّى الصابِرونَ أجرَهُم بِغَيْرِ حساب. قُلْ : إنِّى أُمِرْتُ أن أعْبُدَ اللّهَ، مُخْلصاً لهُ الدّين، وأُمِرْتُ لأن أكُونَ أوَّلَ المسْلِمِين. قل : إنَّما أخافُ إنْ عَصَيْتُ رَبِّى، عذابَ يومٍ عَظِيم»

(الزُّمَر ــ ٣٩ : ١٠ ــ ١٣) .

* * *

ــ «ولِلّه مـا فى السمَوات ومـا فى الأرْض، لِيَجْزِىَ الذّينَ أساءُوا بِمَا عَمِلُوا، ويَجْزِىَ الّذِينَ أحْسَنُوا بالحُسْنَى. الذين يجْتَنِبـوُنَ كَبَائِرَ الإثْم والفَوَاحِش، إلا اللَّمَمَ، إنَّ رَبَّك وَاسعُ المغْفرة، هُوَ أعْلَمُ بِكُم .....»

(النجْم ــ ٥٣ : ٣١ ، ٣٢) .

* * *

ــ «قُلْ : هَلْ نُنَبِّئـكُمْ بـالأخسَرِيـنَ أعْمَالا ؟ الّذيـنَ ضَلَّ سَعْيُهـم فـى الحَيَاة الـدُّنْيَا، وهُمْ يَحْسَبُونَ أنّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا»

(الكَهْف ــ ١٨ : ١٠٣ ، ١٠٤) .

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم الطبعة الأولى

جرى العرف عندنا، نحن المشتغلين بالتربية، أن نتحدث عن التربية، فنرجع ـ فيما نكتبه ـ إلى ما قاله المتخصّصون فيها، في خارج عالمنا العربي، نستشهد به، ونتخذ منه (منارة) لنا فيما نكتب، وكأن تراثنا العربي خال تماماً من الحديث عن التربية، أو كأن نهضتنا العربية، التي كانت لنا في العصور الوسطى، قد قامت بدونها .

ورغم ما لبعض المشتغلين بالتربية في العالم العربي من عذر، حين لا يجدون أمامهم مرجعاً يرجعون إليه، إلا أن يكون أجنبياً، بحكم إعدادهم، سواء في البلاد العربية أو في خارجها، فإن هذا (العذر) ذاته، يغدو (أقبح من ذنب)، إذا نحن نظرنا إلى رجال التربية العرب، من منظور الدور القيادي، الذي يضعون أنفسهم فيه، أو يدّعونه لأنفسهم، بالنسبة لهذه الأمة، في مختلف مجالات التقدّم .

وإذا كانت الظروف التي أحاطت بالأمة العربية، قد فرضت عليها في فترة من الفترات، أن تلهث جرياً وراء كل غربي، باسم التقدّم، فإن هذه الظروف ذاتها، قد تغيّرت اليوم، أو هي يجب أن تتغير، بعد أن (تعبنا) من الجري وراء الغرب، ونقل ما يقول به، إلى (أرضنا الطيبة)، ناسين ما لهذه الأرض من تراث طيب، يجب الرجوع إليه قبل غيره، وبعد أن جرّبنا الحضارة الغربية، وأخْذها كما هي، فإذا بها تتحول ـ في أرضنا ـ إلى مياه آسنة، لا تنتج زرعاً، ولا تروي ظمأ، بقدر ما تنشر الأمراض، وتزكُم الأنوف .

ولا يعني ذلك أننا نعلن الحرب على الحضارة الغربية، لأننا إذا أعلنّاها عليها، إنما نعلنها ـ في الواقع ـ على أنفسنا، وعلى مستقبل أمتنا، وإنما نحن ندعو إلى (تطويع) هذه الحضارة، لتناسب (واقعنا القومي)، وبدون هذا (التطويع)، ستتحول هذه الحضارة ـ كجسم غريب ـ إلى عبء علينا، كما هي اليوم بالفعل، بعد أن كان مفروضاً أن تكون عوناً لنا، وكما كانت ـ بالفعل ـ عوناً لبلاد أخرى، سبقَتْنا على طريق التقدم، رغم أن معظمها بدأ السير على هذا الطريق، بعدنا بسنين طويلة .

ونرى هذا التقديم ضرورياً، لهذا الكتاب بالذات، لما نرى فيه ـ في بعض الأحيان ـ من خروج على المألوف في معالجة مثله، فلقد جرى العرف في هذه المعالجة، على أن (تتطلع)

إلى (التجارب) الناجحة، في البلاد التي سبقتنا على الطريق، (ننقلها) كما هي، و(نردّد) ـ بلا وعي أحياناً ـ ما يقوله مفكروها، كما لو كان في قولهم هذا ـ في حدّ ذاته ـ شفاء كل الأمراض، بينما نحن نسير ـ في هذا الكتاب ـ في طريق مغاير، نَرْتَدّ فيه إلى الماضي كثيراً، وننقل وجهات نظر المفكرين في البلاد المتقدمة على أنها .. مجرد وجهات نظر .

* * *

وننتقل من هذا التقديم البعيد، للكتاب، إلى تقديم أقرب له .

وموضوع الكتاب، هو (التربية ومشكلات المجتمع)، ومحور الحديث فيه هو مصر، لا من أجل مصر، ولكن من أجل اتخاذها مجالاً للتطبيق العملي، على ما نذهب إليه من آراء، تتعلق بمشكلة من هذه المشكلات.

وننبه ـ مقدماً ـ إلى أن مشكلة المجتمع المصري، شأنها في ذلك، شأن مشكلات العالم الثالث عموماً، والبلاد العربية والإسلامية على وجه الخصوص .. أمر لا يزعجنا، فما من مجتمع يخلو من المشكلات والتحدّيات، فهي (سنة) الحياة الإنسانية، ولن تجد لسنة الله تبديلاً .

وعلى قدر ما تُعتبر المشكلات والتحدّيات، عقبة في سبيل أمن المجتمع، وإحساس أبنائه بالسعادة والرفاهية، فإنها تُعتبر ـ من وجهة نظر أخرى ـ نعمةً من نعم الله الكبرى على المجتمع، وعلى أبنائه، على السواء .

ذلك أن هذه المشكلات والتحدّيات، هي التي تشحَذ الهمم والطاقات، في سبيل التغلب عليها، وشحذُ الهمم والطاقات، هو الذي يجدّد الخلايا الحيّة في الأمة، فيجعلها أقدر على الصمود، وأقدر على الانطلاق .

ولم يكن تخمينا، أن يربط المؤرخون بين (الحرب والمدنيّة)، وذلك لأن (الحرب) هي قمة التحدّي، لأنها لا تقف عند حد الحرمان من بعض الأمور، أو عند حد العجز عن إشباع بعض الحاجات، وإنما هي تتعدّى ذلك إلى طعن الأمة في صميم وجودها، بحيث تكون بعدها، أو لا تكون .

ومن ثم ينتهي (تحدّي) الحرب، بنهضة حضارية كبرى، كما تشهَد بذلك أحداث التاريخ .

بل إن من المؤرّخين، من يربط بين (النزعة العدوانية) فى شعب، وبين (إمكانية) خلقه لحضارة على أرضه، تماماً كما يربط بين ميل الشعب إلى المسالمة، وانتكاسه حضارياً .

بل إن منهم من يفعل أكثر من ذلك، فيربط بين (النزعة العدوانية) لشعب من الشعوب، فى فترة من فترات تاريخه، وما حققه فى هذه الفترة من حضارة، وبين (نزعته) إلى السلام، أو المسالمة، لأى سبب من الأسباب، فى فترة تاريخية أخرى، وما أصابه فى هذه الفترة، من تخلف، كما يرون فى تاريخ الإغريق، إذا هم قارنوا بين عصر بركليز مثلاً (٤٦٠ ـ ٤٣٠ ق. م)، وغيره من العصور الإغريقية القديمة .

ولولا التحدّيات التى شهدتها ألمانيا فى تاريخها الحديث، على يد نابليون، ما كانت الانتفاضة الألمانية الرائعة الكبرى المعاصرة، ولو لا التحدّيات التى واجهها المستوطنون الأوربيون الأوائل فى (القارة الجديدة) (أمريكا)، ما كانت الولايات المتحدة الأمريكية، لتقود العالم اليوم .. بل لظلت مجرد (ذيل)، للقارة الأم .. أوربا .

وهكذا، فالمشكلات التى تقابل الأفراد، نعَمٌ يسوقها الله إلى هؤلاء الأفراد، رغم أنهم يعتبرونها (لعنة) من لعنات السماء .. والمشكلات التى تقابل الأمم على أرضها، نعمة من نعم الله على هذه الأمم، رغم أنهم ينظرون إليها نظرة، هى على النقيض من ذلك تماماً .

ومشكلات المجتمع متعددة، لا تكاد تنحصر، منها مشكلات اجتماعية، ومنها مشكلات سياسية، ومنها مشكلات اقتصادية، ومنها مشكلات تربوية أيضاً ـ أى مشكلات، تتصل بتربية هذا المجتمع لأبنائه .

وتلعب التربية دوراً واضحاً فى حلّ مشكلات المجتمع .

على أن الدور الذى تلعبه التربية فى حلّ هذه المشكلات، لا يتمثل فيما تقدّمه التربية لها مباشرة من حلول، وإنما هو يتمثل فى تهيئة الناس ـ موضوع التربية ـ للتصدّى لهذه المشكلات، على نحو معيّن، قد يحلها، ولكنه ـ أيضاً ـ قد يزيدها تعقيداً .

ومن ثم فإن التربية لا تلعب الدور الذى يجب أن تلعبه فى حل مشكلات المجتمع، دوماً .. وإنما هى قد تزيد هذه المشكلات حدّة .

ومن هنا، قد تكون التربية فى حدّ ذاتها، مشكلة من مشكلات المجتمع، بل إنها قد تكون ... أكبر هذه المشكلات .

* * *

كان ذلك كله فى رأسى، عندما شرعتُ فى تناول هذا الموضوع، الشائك بطبعه .

ومن ثم كان تقسيم الكتاب إلى ثلاثة أبواب رئيسية، يُعتَبر أولها (مدخلاً تمهيدياً) للدراسة، وهو يدور حول توضيح الدور الطبيعى للتربية، فى حياة المجتمع، وهو دور المحافظة على هذا المجتمع، وتحقيق تطوّره وتقدّمه، والمساهمة فى حل مشكلاته .

أما الباب الثانى، فقد دار حول (مشكلات المجتمع المصرى، ودور التربية فى حلّها)، مختاراً المجتمع المصرى، بوصفه ممثلاً لمجتمعات العالم الثالث، المتخلفة، عاكساً لمشاكلها وقضاياها ـ بصورة واضحة .

وكان الباب الثالث، هو (مشكلات التعليم المصرى، وسُبل حلّها)، مركّزاً ـ هذه المرة ـ على مشكلات التعليم، بوصفها جزءاً لا يتجزأ، من مشكلات المجتمع، على نحو ما وضحنا .

وقد انقسم كل باب من أبواب الكتاب الثلاثة، إلى ثلاثة فصول بدوره .

فالباب الأول، الذى يُعتبر (المدخل التمهيدى) للدراسة، يدور حول ثلاثة محاور رئيسية، أولها هو (التربية والواقع الاجتماعى)، وثانيها هو (التربية والتغيّر الثقافى)، والثالث هو (التربية ومشكلات المجتمع)، وبالتالى فهو ـ أى الباب كله ـ يخدُم غرضاً أساسياً واحداً، هو تحديد الدور الملقَى على التربية، فى خدمة مجتمعها، سواء فى حل مشكلاته، وفى تحقيق تقدّمه وانطلاقه .

أما الباب الثانى (مشكلات المجتمع المصرى، ودور التربية فى حلها)، فإنه لم يَختَرْ كل المشكلات، وإنما اختار ثلاث مشكلات رئيسية، اتخذ منها ثلاثة محاور، لثلاثة فصول، وكان المحور الأول (الفصل الرابع) هو المشكلة الدينية، والمحور الثانى (الفصل الخامس) هو مشكلة التخلّف، والمحور الثالث (الفصل السادس) هو مشكلة التنمية .

وفى كل محور من المحاور الثلاثة، كان دور التربية فيها يتّضح، من خلال (تهيئتها) الإنسان ـ محور التربية ـ للمساهمة فى حلها .

وأخيراً، يأتى الباب الثالث (مشكلات التعليم المصرى، وسُبل حلها)، مركزاً ـ كما سبق ـ على مشكلات التعليم، خاصةً ما يتّصل منها مباشرة، بمشكلات المجتمع السابقة .

وقد اخترنا من هذه المشكلات، المتّصلة مباشرة بمشكلات المجتمع السابقة، ثلاث مشكلات، متّخذين منها ثلاثة محاور، لهذا الباب، أولها هو مشكلة الأمية، والثانى هو مشكلة أنواع التعليم ومراحله، والثالث هو مشاكل المعلمين .

وفى كل محور من هذه المحاور الثلاثة، كان لنا فى المشكلة رأى، سواء فى التمهيد النظرى لها، وفى النظرة التقويمية إليها، وفى اقتراح الحلول أيضاً. وقد يكون هذا الرأى، فى كل مرحلة من المراحل، مسايراً للمألوف، وقد يكون خارجاً عنه، فما كان يعنينا فى كل فصل، وفى كل مرحلة، سوى أن نعبّر عما نؤمن به، حتى ولو كان هذا الذى نؤمن به، خارجاً على مألوف ما اعتدنا سماعه، وقراءته .

وقد كانت لنا فى كل مرحلة من مراحل الدراسة، عودة إلى تراثنا العربى والإسلامى، متمثلاً فى القرآن الكريم، والحديث الشريف، وفى كتب السلف الإسلامى، والإسلاميين المعاصرين، وفى صفحات تاريخنا ــ وما تعوّدت الكُتب التى تناولت هذه المشكلات ــ فى حدود علمى ــ أن تتجه هذا الاتجاه .

وما فعلتُ ذلك خروجاً على المألوف، لمجرّد الخروج على هذا المألوف، وإنما فعلتُه، نتيجة اقتناع علمى راسخ، ظهر ويظهَر فى كتاباتى كلها، بأن تُراثنا هذا أغنى، وأقدر على تقديم الحلول لنا، من أى تراث آخر، مهما كان بريق هذا التراث الآخر .

والغريب أن تراثنا هذا، الذى نصرّ على أن (نَعْمَى) عنه، بدأ يجذِب انتباه رجال التربية فى الجامعات الغربية، بشكل لافت للنظر، منذ مطلع السبعينات من هذا القرن، بعد أن (نضَب) ــ بالفعل ــ الفكر التربوى الغربى، وصار يدور فى دائرة مغلقة .

ومن ثم فهى نظرة جديدة، لقضايا قديمة، كما يقولون، أرجو أن أكون قد وُفّقتُ فى عرضها وتوضيحها، حتى يكونَ لها فى نفس القارئ، ما وجدتُه فى نفسى ــ حين شرعتُ فى الكتابة ــ من حلاوة، والله وحده هو الموفق، وهو ــ سبحانه ــ وحده ــ المحمود على كل حال .

دكتور عبد الغنى عبود

القاهرة فى : صفر ١٤٠٠ هـ .

يناير ١٩٨٠ م .

تقديم الطبعة الثانية

وُلِدَ هذا الكتاب ـ منذُ بداياته الأولى ـ في رأسي ـ فكرة تَحدَّتْني، ثم استمرَّت فكرة (التحدِّي) فكرة تلازمه، وتسير معه، في عقلي وفكري، ومع قلمي وأنا أكتب سطوره، ومع المطبعة وهي تجمع حروفه، ثم سارت معه في سوق الكتاب حيث سار، فتحدَّى السوق العربية للكتاب، لأنه يتحدَّث ـ ولأول مرَّة في الحقل التربوي ـ بلغة غير اللغة المألوفة لدى التربويين ـ لغة الإشكالات المجتمَعية، ودور التربية في خلقها، أو في القضاء عليها .

ولقد كسب الكتاب الجولة، في كل معركة من معاركه خَاضَها، وفي كل جولة من جولاته جالَها .

كسبها معي أوَّل الأمر، حين استحثَّ خطاي، وتحديتُ نفسي، وكسبتُ ـ مع الكتاب ـ الجولة، يوم أنجزتُه .

ثم كسبها مع قارئه، حين نبَّه إلى خطأ المكتوب في المجال وخطره، وشدَّه إلى رؤية جديدة .. هي رؤية هذا الكتاب، ومنطَلقه في التفكير .. رؤية أن حياة الناس ـ كل الناس ـ حياة دينية، وليست حياة دُنْيَوية خالصة، بالمعنى الذى نراه في المكتوب في المجال .

فاللهم لكَ الحمد فيما ألهمت، ولكَ الحمد فيما وفَّقت .

وآخرُ دعوانا أن الحمدُ للهِ ربِّ العالَمين .

دكتور عبد الغنى عبود

القاهرة في : جمادى الثانية ١٤١٢ هـ .

يناير ١٩٩٢ م .

محتويات الكتاب

أولاً : فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
الباب الأول : مدخل تمهيدى	(١٧ـ٧٢)
الفصل الأول : التربية والواقع الاجتماعى	(٢١ـ٣٤)
تقديم	٢١
المعنى اللغوىّ للتربية	٢١
المعنى الاصطلاحىّ للتربية	٢٣
التربية والفرد	٢٥
التربية والمجتمع	٢٦
فلسفة التربية وفلسفة المجتمع	٣٠
الفصل الثانى : التربية والتغير الثقافى	(٣٥ـ٥٤)
تقديم	٣٥
بين الحضارة والثقافة	٣٥
عناصر الثقافة	٣٧
التغيُّر الثقافى	٤٠
أنماط التغيُّر الثقافى	٤٢
النمط الإسلامى فى التغيير الثقافى	٤٧
التربية والتغيُّر الثقافى	٤٩
الفصل الثالث : التربية ومشكلات المجتمع	(٥٥ـ٧٢)
تقديم	٥٥

الموضوع	الصفحة
خصائص الثقافة	٥٥
وظيفة الثقافة	٥٩
الثقافة ومشكلات المجتمع	٦٢
التربية ومشكلات المجتمع	٦٥
مشكلات المجتمع المصرى	٦٦
الباب الثانى : مشكلات المجتمع المصرى، ودور التربية فى حلها	**(٧٣ـ ١٣٢)**
الفصل الرابع : المشكلة الدينية	**(٧٧ـ ٩٦)**
تقديم	٧٧
المعنى اللغوىّ للدين	٧٧
المعنى الاصطلاحىّ للدين	٨٠
الدين والحضارات القديمة	٨٢
الدين والحضارة المعاصرة	٨٥
التربية الدينية	٨٩
التربية والمشكلة الدينية فى مصر	٩٣
الفصل الخامس : مشكلة التخلف	**(٩٧ـ ١١٤)**
تقديم	٩٧
معنى التخلف	٩٧
أنماط التقدُّم فى عالمنا المعاصر	١٠٢
نمط التقدّم فى الحضارة الإسلامية	١٠٧
التربية ومشكلة التخلّف فى مصر	١١١

الموضوع	الصفحة
الفصل السادس : مشكلة التنمية	(١١٥ـ١٣٢)
تقديم	١١٥
معنى التنمية	١١٥
بين النموّ والتنمية	١١٨
مشكلات التنمية	١٢١
مشكلات التنمية فى العالم الثالث	١٢٤
التربية ومشكلات التنمية فى مصر	١٢٨
الباب الثالث : مشكلات التعليم المصرى، وسبُل حلها	(١٣٣ـ٢٠٢)
الفصل السابع : مشكلة الأمّية	(١٣٩ـ١٦٢)
تقديم	١٣٩
معنى الأمّية	١٤٠
الأمّية الأيديولوچية	١٤١
الأمّية العلمية	١٤٥
الأمّية الحضارية	١٤٩
الأمّية الأبجدية	١٥١
مشكلة محو الأمية فى مصر	١٥٦
ومقتَرَحات الحلّ	١٥٩
الفصل الثامن : مشكلة أنواع التعليم ومراحله	(١٦٣ـ١٨٢)
تقديم	١٦٣
الأصل فى عملية التربية	١٦٥

الموضوع	الصفحة
فلسفة المراحل	١٦٧
التعليم الثانوى العام والفنى	١٧٣
التعليم الجامعى والعالى	١٧٦
الفصل التاسع : مشاكل المعلمين	(١٨٣ـ٢٠٢)
تقديم	١٨٣
مهنة التعليم	١٨٣
مهنة التعليم بين الرسالة والوظيفة	١٨٩
أزمة المعلّمين فى عالمنا المعاصر	١٩٤
إعداد المعلّمين فى مصر	١٩٥
عود على بدء	٢٠٠
مراجع الكتاب	(٢٠٣ـ٢٣٢)
أولاً : المراجع العربية	٢٠٣
ثانياً : المراجع الأجنبية	٢٢٧

* * *

ثانيا : فهرس الجداول الملحقة

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	ترتيب المجتمعَات الاقتصادية	١٠٧
٢	مراحل النموّ، مقدّرة على أساس مؤشرات مُختارة للمورِد البشرى	١٥٤
٣	مقارنة نسبة الطلاّب إلى السكّان، فى بعض الدول المتقدّمة	١٧٧
٤	مقارنة بين كبرى جامعات مصر، وبعض جامعات العالم	١٧٩

الباب الأول

مدخل تمهيدي

كانت العلاقة بين (التربية والتقدم) علاقة فرضية، لا تستند إلى أساس قويّ تقوم عليه، قبل النصف الثانى من القرن العشرين .

وكان القائلون بهذه العلاقة، يقولون بها، معتمدين على أساس (المشاهدة) وحدها، لما تَمّ من تقدّم فى بلاد، لم يكن لها رصيد من هذا التقدّم، متعارَف عليه، من ثروة طبيعية أو غيرها، وإنما كانت هذه البلاد قد اهتمت بالتعليم، لأسباب كثيرة، غير تحقيق التقدّم .

فبلاد أوربا الغربية اهتمت بالتعليم، بعد الإصلاح الدينى فيها، لأغراض دينية خالصة .

والولايات المتحدة الأمريكية، اهتمّت به بعد اكتشاف (الأرض الجديدة)، والنزوح إليها من كل مكان، لأغراض تتّصل (بالمواطنة) وحدها .

والاتحاد السوفيتى اهتم به بعد الثورة البلشفية، لأغراض سياسية خالصة، تتعلق بتمكين البلاشفة، من السيطرة على البلاد .

وقد تحقّق الغرض الأساسى من الاهتمام بالتعليم، فى كل بلد من هذه البلاد، وتحقّق ـ بجانبه ـ غرض آخر، هو .. التقدّم .

وقد بدأت الدراسات ـ كل الدراسات ـ منذ الحرب العالمية الثانية، تتّخذ من (الأرقام) (لغة) لها، كبديل للغة التقليدية .

وبدأت هذه (اللغة) الجديدة، تفرض نفسها على التربية .

ومن ثم بدأت الجداول الإحصائية، تفرض نفسها على كُتب التربية، ويعتمد عليها (الفكر) التربوى، فى اقتحام العقول والقلوب .

وما دراسة فردريك هاربيسون، وتشارلزمايرز، عن (التعليم، والقوى البشرية، والنمو الاقتصادى)، إلا مجرّد نموذج واحد، لهذه الدراسات الجديدة .. فى التربية .

وحول هذا الدور (الجديد) للتربية، فى حياة المجتمع، مضافا إلى دورها القديم فيه، يدور هذا الباب الأول، بمحاوره ـ أو فصوله ـ الثلاثة، ابتداء من المحور ـ أو الفصل ـ الأول، النظرى، وانتهاء بالمحور ـ أو الفصل ـ الثالث، الذى يمسّ موضوع الكتاب مسّاً مباشراً، وهو (مشكلات المجتمع، ودور التربية فى حلّها) .

ولم ننس - كما قلنا فى تقديم الكتاب - الإشارة - كلما كان هناك داع لهذه الإشارة، إلى (الموقف) الإسلامى من القضية المعروضة، إما لمجرّد الإضافة العلمية، وإما من باب (العلم بالشىء)، وإما من باب التأكيد، على أنه لابدّ من العودة إلى تراثنا الروحى، عند المقارنة بين ما يقول به الإسلام، وما يقول به غيره، فى الموضوع المطروح .

والباب الأول، بمحاوره الثلاثة، ضرورى قبل اقتحام موضوع الكتاب، ومن ثمّ كان بمثابة (مدخل تمهيدى) له، على نحو ما عُنْوِن، إذ أن الحديث عن دور التربية فى حل مشكلات المجتمع - بدونه - يغدو حديثاً قائماً على غير أساس .

ومن ثم كانت أهمية الافتتاح به - فى نظرى .

الفصل الأول

التربية والواقع الاجتماعى

تقديم :

ربما كان من المناسب، التمهيد لهذا الفصل، أو للحديث عن (التربية والواقع الاجتماعى)، بتعريف التربية، لغوياً واصطلاحياً، لنقف على العلاقة العضوية، القائمة بينها وبين الفرد ـ محور العملية التربوية ـ من جانب، والعلاقة العضوية، القائمة بينها وبين المجتمع، من جانب آخر .

ذلك أن مثل هذا التعريف، ربما ساعدنا على أن نربط أنفسنا أكثر، بمجال التربية، الذى يدور حوله موضوع الكتاب، بدلاً من الانسياق وراء كلام كثير، يقال عن التربية، قليله لمتخصصين فيها، وكثيره لغير المتخصصين، لا يملك القارىء لهذه الكلام وذاك، إلا أن يحس بأن التربية مجال، يخوض فيه، كل من استطاع الكلام، وليست مجالاً يحتاج إلى تخصص، كمجالات العلم والمعرفة الأخرى .

وربما ساعدنا مثل هذا التعريف، على أن نؤمن بأن التربية مجال من مجالات العلم والمعرفة، تحتاج إلى تخصص، رغم ما يبدو من كلام المتخصصين فيها من (كلام عام)، يتصل بالفرد والمجتمع، وبمجالات معرفة كثيرة، تتصل بهذا الفرد، أو بذاك المجتمع .

المعنى اللغوى للتربية :

التربية Education لغة ـ تعنى «التعليم، أو توفير الأسباب، للحصول على المعرفة، أو للحصول على شخصية وأخلاق طيبة، وعلى الوسيلة التى يستطيع بها الإنسان، أن يعيش حياة أفضل»[١] .

فالتربية ـ على ذلك ـ لا تعنى التعليم فى حد ذاته، وإنما هى تعنيه، بالقدر الذى يؤدى «إلى تنمية الشخصية»[٢] ، ومن ثم لا تقتصر التربية على الإنسان، بل إنها تتعداه إلى «الحيوان»[٣] أيضاً ـ كما يمكن أن تتعداه إلى النبات كذلك .

(1) MICHAEL PHILIP WEST and JAMES GARETH ENDICOTT : **The New Method English Dictionary;** Twenty-fourth Impression, with Illustrations, Longman Group Ltd., London, 1976, p. 103.

(2) H.W. FOWLER and F.G. FOWLER (Edited by) : **The Concise Oxford Dictonary of Current English,** based on : The Oxford Dictionary; Fourth Edition, Revised by : E. McINTOSH, Oxford, at the Clarendon Press, 1959, p. 381.

(3) Ibid., p. 381.

ولا تختلف التربية فى اللغة العربية، كثيراً عنها فى اللغات الأوربية، فالتربية - فيها - تعنى - صراحة - التنمية - «يقال : (ربّاه) : نمّاه - وربّى فلانا : غذّاه ونشّأه - وربّى : نمّى قواه الجسدية والعقلية والخُلُقية»[١] .

وما دامت (التربية) مرادفاً (للتنمية)، فإن علاقتها بالمدرسة تصبح - على ذلك - رهنا بالدور، الذى تلعبه المدرسة، فى عملية التنمية الإنسانية، ولكن هذه التنمية، يمكن أن تتم - وبصورة أصحّ - بعيداً عن المدرسة، كما نرى فى المجتمعات القبلية القديمة .

وفى المجتمعات الحديثة، حيث تلعب المدرسة الدور الأساسى فى عملية التربية، لا يمكن أن تقتصر التربية على هذه المدرسة، رغم أهمّيتها، وإنما هى تتعدّاها إلى كل مؤسّسات المجتمع ومرافقه، مما يحتك به الإنسان، ويتفاعل معه، «احتكاكاً وتفاعُلاً، يؤدّيان إلى (تعديل) فى السلوك، على نحو من الأنحاء» [٢] .

يُضاف إلى ذلك، أن التربية لا تقتصر على فترة زمنية من عمر الإنسان دون فترة، وإنما هى «فى أوسع معانيها، تمتدّ مدى الحياة» [٣] ، أو «من المهد إلى اللحد»، على حدّ تعبير الرسول الكريم ﷺ.

بل إن التربية تبدأ - عملياً وعلمياً - قبل فترة المهد، فرَحِم الأمّ، هو - فى حقيقة أمره - أول مؤسّسة تربوية، لأنه (البيئة) الأولى، التى ينشأ فيها الإنسان، وعلى قدر صلاحيتها، يكون صلاح الوليد، وعلى قدر فسادها، يكون اختلاله، ومن ثم كان «حرص الإسلام على العناية بالأطفال منذ ميلادهم، بل لقد شملت عنايته مرحلة ما قبل الميلاد، حين دعا إلى اختيار الزوجة الصالحة، لتكون أمّاً صالحة، توفّر المناخ الطيّب، والبيئة الملائمة، لتربية الطفل، وأيضاً برعايته والعناية بصحته، الجسمية والنفسية» [٤] .

---

(١) **المعجم الوسيط** - قام بإخراجه : إبراهيم مصطفى وآخرون - وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون - الجزء الأول - مجمع اللغة العربية - القاهرة - ١٣٨٠ هـ - ١٩٦٠م، ص ٣٢٦ .

(٢) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود : **نحو فلسفة عربية للتربية** - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٦، ص ٣ .

(3) **THE WORLD BOOK ENCYCLOPEDIA,** Modern Comprehensive Pictorial, Volume 5, E; The Quarrie Corporation, Chicago, p. 2112.

(٤) حسن عبد العال : **التربية الإسلامية، فى القرن الرابع الهجرى** - الكتاب الأول من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) - إشراف دكتور إبراهيم عصمت مطاوع، ودكتور عبد الغنى عبود - تقديم دكتور عبد الغنى عبود - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨، ص ١٠٥ .

وإذا كانت التربية - رغم ذلك - مرادفة عند البعض - (للتعليم)، فإن لهذا البعض عذرهم، لأسباب كثيرة، سوف نراها عند الحديث عن (المعنى الاصطلاحى للتربية) .

المعنى الاصطلاحى للتربية :

ولا يختلف المعنى الاصطلاحى للتربية، عن معناها اللغوى، كثيراً، إذ التربية - فى عُرف المشتغلين بها - غير التعليم بالفعل، وإن كانت متّصلة به، فى بعض جوانبها .

فالتربية - اصطلاحياً - أى كما اصطلح عليها المشتغلون بها - رغم أنها «تعنى بالنسبة لتسعة أشخاص من بين عشرة، تعنى المدرسة، والنشاط ذا الطبيعة الخاصة، الذى يعبّر عنه فى ضوء مصطلحات، كالمناهج وطرق التدريس، وهيئة التدريس المعَدّة»(١) - إلا أنهـا لدى المشتغلين بالتربية، والمتخصّصين فيها، «هى النمو»، والنمو «قيادة مستمرّة إلى المستقبل»(٢)، على حد تعبير الفيلسوف التربوى الأمريكى، جون ديوى (١٨٥٩ - ١٩٥٢) .

وإذا كان العلم الحديث، يرى أن الإنسان جسد وعقل وروح (٣) ، وعلى هذا (التداخُل) أو (التكامُل) فى حياة الإنسان، بنى الفلاسفة المحدَثون نظريتهم عن الإنسان، فقالوا إن حياته تقوم على هذه الأصول الثلاثة، «وهى الغريزة والعقل والروح .. وحياة الروح من بين هذه الأصول الثلاثة، هى التى تصنع الدين، وتشمل حياة الغريزة كلّ ما يشترك فيه الإنسان مع الحيوانات الدنيا»، «وحياة العقل، هى حياة الجرى وراء المعرفة، من حبّ الاستطلاع عند الأطفال، إلى أعظم الجهود الفكرية»(٤) - فقد بنى فلاسفة التربية فكرهم كله، على هذه الحقيقة - حقيقة أن «الفرد ينمو ككلّ، لا كأجزاء، وأن المظاهر الاجتماعية والعاطفية والطبيعية والعقلية للنموّ، كلها تعتمد على بعضها البعض، وتتوقّف على بعضها البعض» (٥) .

---

(1) PAUL LENGRAND : **An Introduction to Lifelong Education;** UNESCO, Inernational Education Year, 1970, p. 58.

(2) JOHN DEWEY : **Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education;** The Macmillan Company, New York, 1916, p. 65.

(3) RENE DUBOS and MAYA PINES, and the Editors of LIFE : **Health and Disease;** LIFE Science Library; Time-Life International (Nederland)N.V., 1966, pp. 155, 156.

(٤) برتراند رسل : **نحو عالم أفضل** - ترجمة ومراجعة درينى خشبة، وعبد الكريم أحمد - رقم (٦٨) من مشروع (الألف كتاب) - العالمية للطبع والنشر - القاهرة، ص ١٦٢ .

(5) DAN H. COOPER : **The Administration of Schools For Better Living,** Proceedings of the Co-operative Conference for Administrative Officers of Public and Private Schools; North-western University, University of Chicago, 1948, Vol. XI, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, p.96.

ومن خلال هذه (المواهب) الإنسانية، المتكاملة، أو المتداخلة، نجد «لدى الإنسان إمكانيات الخير والشرّ جميعاً» [١] ، ووظيفة التربية، هي تنمية الشخصية الإنسانية، في اتجاه يتحقّق به خير الإنسان، وخير المجتمع الذى يعيش فيه، وخير الإنسانية جمعاء. أو على حد تعبير درسل : «إن البرنامج التعليمى، إنما هو محاولة، يقوم بها الأفراد المتخصّصون فى المجتمع، للتأثير على نموّ الصغار. ويتمّ ذلك، باختيار وتنظيم الخبرات، التى تنمو بها القيم المطلوبة، لدى الفرد المتعلّم» [٢] .

ومن ثم كان «مصطلح (التربية) - فى أوسع مفهوماته، قد يعنى كل عمليات النمو، التى يمرّ خلالها الإنسان، من طفولته إلى نُضجه، تدريجياً، ليتكيّف مع بيئته العضوية والاجتماعية، ولكن المعنى أو المفهوم الأكثر تحديداً، الذى يُستعمل فيه عادة، ينحصر فى تلك التأثيرات، التى تتمّ عن قصد، على صغار المجتمع، والتى يقوم بها الكبار، ليشكلوا هؤلاء الصغار، على نحو معيّن» [٣] .

أى أن هدف التربية فى النهاية، هو (التشكيل الأيديولوچى) لأبناء المجتمع، ومعروف أن «التشكيل الأيديولوچى، عملية مستمرّة مدى الحياة، فهى تبدأ مع الإنسان طفلاً، يتشرّب القيم والاتجاهات والتصوّرات من والديه، ثم ينمو الطفل، ويحتكّ بالأقارب والجيران، فتزيد دائرة احتكاكاته، ثم يذهب إلى المدرسة - إن كان هناك تعليم مدرسى - فتتّسع الدائرة أكثر، وتستمرّ التنمية الأيديولوچية، حيث تُصقَل تلك القيم والاتجاهات والتصوّرات، وتتبلور ...» [٤].

والنموّ - فى نظر جون ديوى والمتأثرين به - يتمّ عن طريق الخبرة، التى نكتسبها من مواقف الحياة المختلفة [٥] ، فالنمو - عندهم - «هو اكتساب خبرات جديدة، تتّصل ببعضها، وترتبط ارتباطاً معيّناً، لتكوّن نمطاً خاصاً لشخصية الفرد، يتّجه إلى مزيد من النمو، ويحقّق بذلك أحسن التكيّف، بين الفرد وبيئته» [٦] .

---

(1) TROY ORGAN : "The Philosophical Bases of Integration" - **THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES,** The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education; Chicago, Illinois, p. 29.

(2) PAUL DRESSEL : "The Meaning and Significance of Integration" - **THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES;** Ibid., p. 5.

(3) **EVERYMAN'S ENCYLOPAEDIA,** Volume Four; Fourth Edition, J. M. Dent & Sons Ltd., 1958, p. 636.

(٤) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨، ص ٢٦، ٢٧ .

(5) JOHN DEWEY : **Democracy and Education;** Op. Cit., p. 22.

(٦) الدكتور محمد لبيب النجيحى : **مقدمة فى فلسفة التربية** - الطبعة الثانية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٧، ص ١١٧ .

التربية والفرد :

إذا كانت التربية تعنى (التشكيل الأيديولوجى) لأبناء المجتمع، أى (تنميتهم) على نحو معيّن، يشمل كل نواحى حياتهم، «جسدية كانت أم عاطفية أم اجتماعية أم فكرية أم فنية أم أخلاقية أم روحية»[١] ، فإنها لابدّ أن تكون عملية تشمل الحياة كلهاَ كما سبق، أو هى - على حدّ تعبير ديوى وكاندل - «الحياة، وليست عملية الإعداد للحياة» [٢] .

والتربية - على هذا الأساس - وعلى حدّ تعبير جراتان - «من أوسع الميادين، التى لا يمكن أن يحيط بها البحث»[٣] ، فهى «ليست قاصرة على مرحلة معيّنة فى حياة الفرد»، «بل هى عملية مستمرّة طوال حياته، فهى من المهد إلى اللحد»، كما أنها «ليست قاصرة على ميدان واحد»، «بل تُوجَد فى جميع الميادين والبيئات والأماكن، التى يعيش فيها الفرد»[٤] .

ذلك أن الإنسان، ليس هو ذلك (الكيان الداخلى)، الذى يولَد مزوّداً به وحده، وإنما يُعْتَبَر ذلك (الكيان الداخلى)، مجرّد (المادة الأولية) له، ثم تأتى البيئة الخارجية، التى يعيش فيها، ويحتكّ بها، فتشكل هذه (المادة الأولية)، على نحو آخر، ومن ثم (فالشخصية) الإنسانية، إنما هى خاضعة - فى تشكيلها - «لعاملين : عامل الوراثة، وعامل البيئة»[٥] ، و«كلّ منا» - على حدّ تعبير سلوت - «إنما هو النتاج النهائى لمجموع ما مررنا به من خبرات فى حياتنا»[٦] - أى محصلّة لتفاعُل هذه (المادة الأولية)، مع (الوسط الخارجى) الذى نحتك به باستمرار .

ويبدأ هذا التفاعُل بين الجانبين - كما سبق - قبل أن يُولَد الطفل، وفى رَحِم أمه، فهو البيئة الأولى، التى تعيش فيها هذه (المادة الأولية)، وتتأثر بها، ومن ثم فنموه، يتأثر - أيضاً - بما يحتكّ به فى هذه البيئة .

---

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالى : **آفاق التربية الحديثة، فى البلاد النامية** - الدار التونسية للنشر - تونس - ١٩٦٨، ص ١٢٧ .

(2) JOHN DEWEY : **Education To-day**; G.P. Putmans Sons, New York, 1940, p. 6 &

- I. L. KANDEL : **American Education in the Twentieth Century**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p. 111.

(٣) كلنتون هارتلى جراتان : **البحث عن المعرفة، بحث تاريخى فى تعلم الراشدين** - ترجمة عثمان نويه - تقديم صلاح دسوقى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٢، ص ٩ .

(٤) صلاح العرب عبد الجواد : **اتّجاهات جديدة فى التربية الصناعية** - من سلسلة (دراسات فى التربية) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٢، ص ٣٤ .

(٥) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد : **التربية وطرق التدريس** - الجزء الأول - الطبعة الخامسة - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٥٦، ص ١٠ .

(6) WALTER H. SLOTE : "Case Analysis of A Revolutionary" - **A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICY**, Edited by : FRANK BONILLA and JOSSE' A. SILVA MICHELENA, The M. I. T. Press, Massachusetts, 1967, p. 287.

وعندما يقذف الرحم بما أودعه الله فيه، يُعاد (تشكيل) الإنسان من جديد، فى ظل بيئة جديدة، هى المجتمع الواسع العريض، كبديل للمجتمع الضيّق المحدود، الذى كان يعيش فيه الإنسان، فى داخل الرحِم .

ومن ثم فإن (التأثيرات) التربوية فى هذا المجتمع الجديد، تكون أكثر، كما يُعوزها ذلك (الانسجام)، الذى نراه فى رَحِم الأم .

ومن خلال هذه التأثيرات الجديدة، يتمّ تشكيل الشخصية الإنسانية، تشكيلاً جديداً، متجدّداً باستمرار، وتستمر هذه التأثيرات .. وبالتالى تستمرّ عملية التربية، حتى يغادر الإنسان هذه الحياة الدنيا، إلى ما بعدَها، «فالطبيعة الإنسانية الفطرية»ـ على حدّ تعبير جون ديوى ـ «تمدّنا بما يلزم من موادّ خام، وتقدّم لنا التقاليد، الأصوات والتصميمات» [١] .

ويوضّح لنا بطس، أن «الغرض من التربية فى الثقافات الأكثر تعقيداً، هو نفسه الغرض منها فى المجتمعات البدائية، ولكن وسائل إكساب الفرد الصفة الاجتماعية، تُركت للمدرسة أكثر»، فقد «أصبحت المدرسة، هى المكان المخصّص لتدريس اللغة، والمواد المكتوبة، وأنواع السلوك المحبّبة، فى الوقت الحاضر»[٢] .

ومن ثم فإنه على قدر مراعاة ظروف (الإنسان من الداخل) فى عملية التربية، يكون نجاح التربية فى تحقيق أهدافها، أو على قدر مسايرة التربية (للطبيعة الإنسانية)، تكون قُدرتها على تحقيق هذه الأهداف .

التربية والمجتمع :

وإذا كان على التربية أن تأخُذ فى اعتبارها (الطبيعة الإنسانية)، أو ظروف (الإنسان الفرد)، أو (الإنسان من الداخل)، كما سبق، فإنها يجب ألا تغفل (البُعد الاجتماعى)، فيما تتّخذه من سياسات تربوية .

بل إننا نستطيع أن ندّعى، أن هذا (البُعد الاجتماعى)، يُعمل حسابه فى السياسات التربوية، أكثر مما يُعمل حساب (البُعد الفردى)، وذلك لأن الإنسان هو الإنسان، فى كل مجتمع، وكل (المتغيّرات) بين مجتمع وآخر فى عملية التربية، مرجعها هذا البُعد الاجتماعى .

---

(١) جون ديوى : **الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى** ـ ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى ـ مؤسسة الخانجى بالقاهرة ـ ١٩٦٣، ص ١٣٢ .

(2) R. FREEMAN BUTTS : **A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations**; Second Edition, McGraw - Hill Company, New York, 1955, p. 16.

ذلك أن التربية ـ كما رأيناها فيما سبق ـ هى «بأوسع مظاهرها، عملية الارتباط بالثقافة، والتلاؤم معها»[١] ، على حدّ تعبير مارجريت ريد .

والثقافة ـ كما يراها المتخصّصون، من علما التربية، وعلما الأنثروبولوچى على السواء ـ ليست مرادفا للمعرفة أو العلم، كما يفهم العامّة، وأشباه العامّة من المتعلمين، وإنما هى «تعنى طريقة الحياة الكلية للمجتمع، وقد تتضمّن أسلوب تناوُل الطعام، أو ارتداء الملابس، أو استخدام اللغة، أو تبادُل الحب، أو الزواج، أو دفن الموتى، أو لعب كرة القدم. وقد تشمل أيضاً قراءة الأدب، أو سماع الموسيقى، أو مشاهدة أعمال الرسّامين والمثّالين، أو الأنواع الأخرى من النشاط»[٢] .

ومن ثم «فالثقافة مادية روحية، فردية اجتماعية، نظرية عملية، محلية دولية، أو هى (كل شىء) فى حياة الفرد والمجتمع على السواء. فالفرق بين فرد وفرد، فرق فى الثقافة، والفرق بين مجتمع ومجتمع، فرق فى الثقافة أيضاً، إذ لا وجود للفرد ـ أو المجتمع ـ بدون ثقافة، ولا وجود للثقافة، بمعزل عن الفرد أو المجتمع»[٣] .

فنحن ـ على ذلك ـ «نقصد بالثقافة فى حدّ ذاتها، جميع طرائق الحياة، التى طوّرها الناس فى المجتمع»، «متضمّنة طُرقهم فى التفكير والتصرّف والشعور»، «وكذلك المُنْتَجَات الماديّة». و«من الممكن ترتيب مظاهر الثقافة بطُرق متعدّدة». «ولكن الثقافة أكثر من مجرّد مجموع أجزائها. إنها أيضاً الطريقة التى تنتظم تلك الأجزاء وفقها، لكى تشكل كياناً كلياً».

«وكل ثقافة، وقد انتظمت وفق هيئات كهذه، فإنها تشكل نظاماً مستقلاً، يتمّ الإحساس باتّساقه، أكثر من رسمه ذهنياً. فهذه الهيئات، تتخلّل جميع قطاعات الثقافة»[٤] .

وعلى ذلك، فالثقافة، «هى جملة الأفكار والمعارف والمعانى والقيَم والرموز والمشاعر والانفعالات والوجدانات، التى تحكُم حياة المجتمع، فى علاقاته مع الطبيعة والمادّة، وفى علاقات أفراده ببعضهم، وبغيرهم من المجتمعات»[٥] ، أو هى «ذلك النسيج الكلى المعقّد، من

---

(1) MARGARET READ : **Education and Social Change in Tropical Areas**; Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh, 1956, p. 96.

(٢) أ. ك. أوتاواى : **التربية والمجتمع** ـ ترجمة دكتور وهيب إبراهيم سمعان وآخرين ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠، ص ١٢، ١٣ .

(٣) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق)، ص ٥٥ .

(٤) ج. ف. نيللر : **الأصول الثقافية للتربية (مقدمة فى أنثروبولوجيا التربية)** ـ ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٢، ص ١٤ ـ ١٧ .

(٥) الدكتور حامد عمار : **فى بناء البشر، دراسات فى التغيُّر الحضارى والفكر التربوى** ـ الطبعة الثانية ـ دار المعرفة ـ القاهرة ـ مايو ١٩٦٨، ص ٢٧ .

الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات، والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك، وكل ما ينبني عليه من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل فى حياة الناس، مما ينشأ فى ظله كل عضو من أعضاء الجماعة. ومما ينحدر إلينا من الماضى، فنأخذ به كما هو، أو نطوره، فى ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا»[١] .

ويمكن أن نوجز ذلك كله، فنقول : إن الثقافة ليست مرادفا للعلم أو المعرفة، وإنما هى مرادف (للشخصية) بالنسبة للفرد، و(للشخصية القومية) بالنسبة للمجتمع، وإنها «نتيجة من نتائج التاريخ الطويل، وضغوط الحاضر على المجتمع وأبنائه، والتعليم المنظم لأبناء المجتمع، ووجهات ذلك التعليم .

و(الشخصية القومية) فى أى مجتمع، تنعكس على نحو من الأنحاء، على شخصيات أبنائه، فترى لهم سمات متقاربة، ومع ذلك، فهى لا تترك عليها بصمة واحدة، وإنما هى تضع لهم ـ لا شعورياً ـ خطوطاً عريضة، يتحركون فى حدودها، وبها نستطيع أن نتعرف على هؤلاء الأفراد، فى خارج بلادهم .

ولا يستطيع الإنسان أن يجزم، ما إذا كانت هذه (الشخصية القومية)، هى محصلة شخصيات أبناء المجتمع كأفراد، ونتيجة لها، أم أنها إطار عام، ينتظم هذه الشخصيات، ويطبعها بطابعه، فالأمر ـ على كل حال ـ رهن بوزن كل شخصية من الشخصيتين، كما تحدده السياسة العامة للدولة، ونظام الحكم فيها، وفلسفة التعليم، التى يسير عليها المجتمع»[٢] .

ويتمّ ارتباط الفرد بالثقافة على هذا النحو، من خلال التربية، حيث يترك المجتمع ـ من خلالها ـ عليه بصمته، فتقترب ثقافته من ثقافات غيره من أبناء المجتمع، ويتمّ ـ من خلال هذا التعليم ـ بذلك ـ تشكيل (الشخصية) الفردية، وتشكيل (الشخصية القومية)، على السواء .

ويبدأ تشكيل الفرد اجتماعياً، مع اللحظات الأولى لخلقه كما سبق، وهو جنين فى بطن أمّه، حيث «تبدأ التربية مع الأبوين، قبل ميلاد الطفل، بينما تبدأ التربية المدرسية، فى حوالى سن الخامسة»[٣] ، حيث يلتحق الطفل بالمدرسة، فى مرحلة التعليم الإلزامى، أو قبل ذلك بقليل، إذا هو التحق بمدارس الحضانة، أو برياض الأطفال .

---

(١) دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل : **المناهج** ـ الطبعة الثالثة ـ دار العلوم للطباعة ـ القاهرة ـ ١٩٧٢، ص ٤٨، ٤٩ .

(٢) دكتور عبد الغني النوري، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق)، ص ٥٤، ٥٥ .

(3) CHRIS A. DE YOUNG : **Introduction to American Public Education;** Third Edition, McGraw Hill Book Company, Inc., New York, 1955, p. 407.

وبرغم التحاق الطفل بالمدرسة، فى سنّ معيّنة، فإن المنزل يظل يلعب دوراً أساسياً فى تشكيل شخصيات أبنائه، إذ «يظل والدا الطفل، أكثر الناس تأثيراً فيه» [١] .

وهدف التربية - فى الأسرة وفى المدرسة على السواء - هو «تحقيق فردية المواطن وجماعيته، فهى تعمل من جهة، على تنمية قدرات الفرد، وتهذيب ميوله، وصقل فطرته، وإكسابه مهارات عامّة فى نواحى حياته، كما تعمل فى الوقت نفسه، على تهيئته لأن يعيش سعيداً فى الجماعة، ويتكيّف لها، ويسهم فى نشاطها، ويعمل لصالحها» [٢] .

ويرى جروف ساموبل داو، أن كل المجتمعات، القديمة والحديثة، تتّفق على هذا الغرَض السابق، فتتّخذه لتربيتها لأبنائها، فغرض التربية فى المجتمعات القديمة والبدائية، «هو عين الغرض الذى نتبّينه فى أرقى أشكال نظُمنا المدرسية، ألا وهو إعداد الحدَث للحياة»[٣] - فى هذا المجتمع أو ذاك .

كما يرى جون ديوى، أن التربية هى وسيلة استمرار المجتمع، «تماماً كما يحدُث فى الحياة البيولوچية»، حيث «يتمّ نقل العادات، وأنماط التفكير والإحساس، من الكبير إلى الصغير»[٤] ، من خلال التربية، وبذلك تستمرّ حياة المجتمع. كما يرى أن المسألة أكبر من (الاستمرار)، لأنه «مهما كان العمل الذى أنجزناه فى الماضى، فإن هناك دائماً مجالاً لمزيد من العمل، فنحن نستطيع الاحتفاظ بتراثنا الثقافى، ونقله إلى الجيل الجديد، بإعادة تشكيل بيئتنا على الدوام. واحترامنا للماضى لا يكون من أجل الماضى لذاته، ولا من أجل الاحترام لذاته، ولكن من أجل حاضر آمن، غنىّ بالخبرات، يُفضِى إلى مستقبَل أفضل»[٥] .

ولا يقف (تشكيل) الإنسان على هذا النحو، عند حدّ الأسرة والمدرسة وحدهما، «فالمحيط، والمؤثّرات الخارجية كلها، تفعل فعلها فى توجيه الثقافة، والماكنة الحكومية، بما فيها من إدرايين وقُضاة وشرطة وجُباة، تؤثر على ثقافة الشعب، فهى إما أن تعوّد الناس على مبادىء الحق والعدل والنظام والصدق والتضحية والخدمة العامة، وإما أن تعوّدهم على

---

(1) DAN H. COOPER; Op. Cit., p. 140 .

(٢) جيمس ج. جالجر : **الطفل الموهوب، فى المدرسة الابتدائية** - ترجمة سعاد نصر فريد - مراجعة الدكتور إبراهيم حافظ - إشراف وتقديم محمد على حافظ - رقم (٣) من (بحوث تربوية فى خدمة المعلم) - دار القلم - القاهرة - ١٩٦٣، ص ٧ - من التقديم، للأستاذ محمد على حافظ .

(٣) جروف ساموبل داو : **كتاب المجتمع ومشاكله (مقدمة لمبادىء علم الاجتماع)** - ترجمة إبراهيم رمزى - المطبعة الأميرية ببولاق - القاهرة - ١٩٣٨، ص ٢٦٦ .

(4) JOHN DEWEY : **Democracy and Education**; Op. Cit., pp. 3, 4.

(٥) جون ديوى : **الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى** (مرجع سابق)، ص ٤٦ .

الغشّ والكذب والجُبن والرشوة. وكما أن الماكنة الحكومية تؤثّر على أخلاق الشعب وثقافته، كذلك الشعب يؤثر على ثقافة الجهاز الحكومي، وعلى نظامه وأعضائه. ولقد صدق من قال: (كما تكونوا، يُولَّ عليكم). وما يقال عن الماكنة الحكومية، يقال عن المعبد والمعمل والمتجر» .

«وكذلك قُل عن المسرح والصحافة والإذاعة والتلفزيون والسينما والجمعيات والنوادي الثقافية والاجتماعية، فهذه كلها، تفعل فعلها في الثقافة العامّة» (١) .

فلسفة التربية وفلسفة المجتمع :

ويجتمع الإطاران، الفردي والاجتماعي، معاً، فيما يسمّى (بفلسفة) المجتمع، التي تعني نظرة المجتمع إلى (كل شيء) فيه، بما في ذلك نظرته إلى الفرد، وما تُلقيه عليه من مسئوليات وأعباء، وما تمنحه إيّاه من حريات وصلاحيات ـ ونظرته إلى الدولة، وما تلقيه عليها من مسئوليات وأعباء، وما تمنحها إيّاها من صلاحيات، على حساب الأفراد .

والفلسفة ـ باختصار ـ هي «البحث عن العلّة الأولى، أو محبّة الحكمة، والحكمة هي إدراك الأشياء على ما هي عليه، إدراكاً يقينياً». «فالحقيقة المجرّدة، هي موضوع الفلسفة» (٢) .

وليس معنى بحث الفلسفة عن العلّة الأولى، أو الحقيقة المجرّدة، أنها تدور في فراغ، وإنما معناه انغماس الفلسفة في الواقع، حلا لمشكلاته، ومعالجة لقضاياه، فهي ـ على ذلك ـ «نظام فكري، نشأ في بيئة اجتماعية معيّنة، وتَفَاعَل مع مشكلات هذه البيئة، ثم حاول أن يرتفع فوق هذه المشكلات، فكراً وتنظيماً، محاولا أن يُوجِد الحلول، لهذه المشكلات» (٣) .

ومن ثم لم تقف الفلسفة عند حدّ المجتمع، تضع له (إطاره) النظري، وإنما تعدّته إلى حدّ العلوم ذاتها، فقد صار لكل علم فلسفته، التي «يُراد بها البحث في النظريات والأفكار، التي تفسّر تلك العلوم، وتبيّن وجهتها وغايتها، ويُراد بهذه الفلسفات ـ إجمالاً ـ أنها دراسات فكرية فرْضية، غير الدراسات التي تقرّرت بالوقائع والتجارب المحسوسة، من قِبَل علوم الطبيعة، وما جرى مجراها» (٤) .

---

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالي : **آفاق التربية الحديثة، في البلاد النامية** (مرجع سابق)، ص ٧٦، ٧٧ .

(٢) صالح عبد العزيز : **تطوّر النظرية التربوية** ـ من سلسلة (دراسات في التربية) ـ الطبعة الثانية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٤، ص ١٨، ١٩ .

(٣) الدكتور محمد لبيب النجيحي : **في الفكر التربوي** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠، ص ٩٨ .

(٤) عباس محمود العقاد : **التفكير فريضة إسلامية** ـ الطبعة الأولى ـ المؤتمر الإسلامي ـ دار القلم ـ القاهرة، ص ٦٤ .

وإذا كان البعض يرى أن النهضة العلمية الحديثة، التى تفجّرت بعد الثورة الصناعية، كانت (مقتلاً) للفلسفة، حيث أن «الفلسفة قد عجزت عن أن تجد لها مكاناً فى النظام الجديد للأشياء، فأخذت تتخبّط من هذا الجانب إلى ذلك، من نظريات الطبيعة الملموسة، إلى نظريات العقل الغامضة، وتفسّر وحدة الأشياء، إما على أساس مادى، أو على أساس عقلى»[١] ، مما جعل «البحث العلمى» يُسلم «صَوْلَجَانه إلى الفلسفة، ولكن بَعد أن غرس فى الفلسفة، جرثومة فنائها»[٢] ـ إذا كان البَعض يرى ذلك، فإن ما يراه، لابد أن يكون نتيجة خاطئة، مبنيّة على مقدمة خاطئة، والمقدمة الخاطئة، هى أن الفلسفة تحليق فى الخيال، لأنها ـ كما سبق ـ انغماس فى الواقع، شأنها فى ذلك شأن العلوم الطبيعية والبحث العلمى، مع اختلاف بينهما ـ بطبيعة الحال ـ فى (كيف) هذا الانغماس، وأسلوبه .

ومن ثم فإن «الفلسفة، كانت ولا تزال أمّ العلوم ذاتها، أو على الأقل، كانت هى مربّية العلوم وراعيتها»[٣] ، بعد أن «اندسّت فى كل شىء، وسيطرت على كل شىء، وتقدّمت لحل المعضلات، فى كل فرع من فروع المعرفة الإنسانية، فهى التى توجّه العلم»، «وهى التى توجّه السياسَة»، «ومعنى هذا كله، أن العصر الحديث فى كل مجالاته ومقوّماته ونزعاته، هو عصر الفلسفة حقاً» [٤] ــ على حدّ تعبير الدكتور محمد مصطفى حلمى .

والعلم والفلسفة معاً، كوجهى العملة، لا غنَى لأحدهما عن الآخر، وإذا كان العلم يعتمد ـ فى تقدّمه ـ على الحواسّ والأمور المشاهَدة، بينما تعتمد الفلسفة ـ فى تقدّمها ـ على المدركات العقلية، فإن «المدركات العقلية، ضرورية للعلم، على قدر ضرورة الملاحظات (أى المعطَيات الواقعية) للفلسفة، فطريقتا البحث عن الحقيقة، لم تكونا فى يوم من الأيام، ولا يمكن أن تكونا الآن، مستقلّتين تمام الاستقلال، إحداهما عن الأخرى» [٥] ، ومن ثم فإن «الفلسفة والعلم شىء واحد، من حيث الجوهر» [٦] ــ على حدّ تعبير برتراند رسل .

---

(١) رالف ب. وين : «المذهب الطبيعى فى الفلسفة» ـ **فلسفة القرن العشرين** ـ مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة ـ نشرها داجوبرت د. رونز ـ ترجمه عثمان نويه ـ راجعه الدكتور زكى نجيب محمود ـ رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٣، ص ٣٠٢، ٣٠٣ .

(٢) رتشارد هونجسوالد : «فلسفة الهيجلية» ـ **فلسفة القرن العشرين** (المرجع السابق)، ص ٥٥ .

(٣) **عصر الأيديولوجية** ـ مجموعة من المقالات الفلسفية، قدّم لها : هنرى د. أيكن ـ ترجمة الدكتور فؤاد زكريا ـ مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى ـ رقم (٤٧٩) من (الألف كتاب) ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣، ص ٢٨ .

(٤) رينيه ديكارت : **مقال عن المنهج** ـ ترجمة محمود محمد الخضيرى ـ الطبعة الثانية ـ راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى ـ من (روائع الفكر الإنسانى) ـ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨، ص ١٥ ـ من التقديم، للدكتور محمد مصطفى حلمى .

(٥) رالف ب. وين (مرجع سابق)، ص ٣٠١ .

(٦) برتراند رسل : «فلسفة القرن العشرين» ـ **فلسفة القرن العشرين** ـ مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة، نشرها : داجوبرت د. رونز ـ ترجمه عثمان نويه ـ راجعه الدكتور زكى نجيب محمود ـ رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ ، ص ٢٤ .

فإذا قلنا، إننا اليوم فى عصر العلم، والتقدُّم العملى، فإن معنى ذلك أننا فى عصر الفلسفة أيضاً، فلكل مجتمع فلسفته، وهذه الفلسفة متأثرة «بالمستوَى العلمى السائد، الذى حدَّد مضمونها النظرى، كما استجابت أيضاً للتأثيرات الاجتماعية والسياسية والدينية»[١] ، الموجودة فى ذلك المجتمع، «فجميع الفلسفات، قديمها وحديثها، لا يمكن فهمها، إلا بإرجاعها إلى نوع الثقافة التى كانت صدى لها، وجميع الفلاسفة، عندما قاموا بوضع فلسفاتهم، كانوا متجاوبين ولا شك، مع العناصر الثقافية المختلفة فى مجتمعهم. فالتفكير الفلسفى ليس ترفاً فكرياً، وليس كما يدَّعى بعض الفلاسفة، بحثاً عن الحقيقة المطلقة، فى انعزال عن الثقافة التى يعيشون فيها، ولكنه دائماً أبداً، تعبير عن وجهة نظر فيلسوف أو أكثر، تجاه الأحداث الاجتماعية، والمؤسَّسات والقيَم والنظُم التى تسود عصره، والتى تقوم عليها ثقافته. وسواء أكانت نتيجة هذا التفكير الفلسفى، دفاعاً عن الثقافة، أو هجوماً عليها، أو توفيقاً بين مصالح متعدِّدة، فإنه فى النهاية، تعبير بشكل ما، عما يسود هذه الثقافة، وصدى لما يعتمل فيها، من أنواع الصراع المختلفة» [٢] .

وفى ضوء هذه الفلسفة العامَّة السائدة فى كل مجتمع، تتحدَّد فلسفة التربية، فى ذلك المجتمع .

وسواء كانت هذه الفلسفة السائدة فى المجتمع، فلسفة مكتوبة ومشروحة، كما هو الحال فى الفلسفات المثالية والتجريبية والواقعية والبراجماسمية والمادِّية الجدلية وغيرها، أو فلسفة غير مكتوبة ولا مشروحة، كما هو الحال فى الفلسفات السائدة فى العالم الثالث، حيث نجد «فلسفات متعدِّدة متناقضة متضاربة»، رغم أنه «كان لكثير من هذه المجتمعات، فى العصور التاريخية القديمة والوسيطة، فلسفات واضحة، كانت تقف وراء ما حقَّقته من تقدّم، وما بلغته من حضارة، ولكن هذه الفلسفات اليوم، ضاعت فى خضمِّ الأحداث، وفى زحمة التناقُضات والصراعات، التى فُرضت على هذه البلاد فرضاً، فبدِّدت مواردها، وفرَّقتها أيديولوچيا بين الشرق والغرب، وبين القديم والحديث، وجعلتها ميداناً فسيحاً، للمذاهب والتيَّارات والفلسفات، لا تجنى هذه البلاد من ورائها، سوى المزيد من التمزّق والانقسام، والمزيد من اليأس»[٣] .

فهذه البلاد الأخيرة - بلاد العالم الثالث - هى الأخرى لها فلسفتها، وإن سُمِّيت هذه الفلسفة، بفلسفة (اللافلسفة) - أو فلسفة (التخبّط والتمزّق)، وهى فلسفة غير مكتوبة ولا مشروحة، بطبيعة الحال .

---

(١) مارفين فابر : «علم الظواهر» - **فلسفة القرن العشرين** (المرجع السابق)، ص ١١٨ .
(٢) الدكتور محمد لبيب النجيحى : **مقدمة فى فلسفة التربية** (مرجع سابق)، ص ١٣ .
(٣) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق)، ص ٢٥٥، ٢٥٦ .

وتنعكس هذه الفلسفة على التربية فى هذه البلاد، تماماً كما تنعكس الفلسفات الأخرى، من براجماسية ومثالية وتجريبية، على التربية فى بلادها .

ففى هذه البلاد المتخلّفة، وفى تلك البلاد المتقدّمة، على السواء، نجد «فلسفة التربية، تأخُذ من الفلسفة العامة، وظيفتها الجديدة، وهى التحليل والنقد والتفسير والتأويل، لإدراك المفاهيم الأساسية إدراكاً واضحاً، ولإيجاد الروابط، وإقامة العلاقات بين أنواع مختلفة من المفاهيم»، وهى «لا تقوم على أساس نظرى عقلى، بعيداً عن الميدان التربوى، لأنها تُشتقّ منه أولاً وقبل كل شىء آخر. فدراسة الميدان، بمشكلاته وعلاقاته وإدارته وغاياته، نقطة البداية الأساسية لفلسفة التربية. وهى تأخُذ كل ذلك، فتنقد وتحلّل وتفسّر، ثم تُوجِد العلاقات والارتباطات، ثم ترتفع فوق هذا الواقع العملى، لتنظر له وتفلسفه، وتعود إليه مرة أخرى، موجّهة ومرشدة، محاولة التطوير والتغيير والتقدّم، دارسة باحثة محلّلة، وتكمل الدورة مرة أخرى، وهكذا»[1] .

(١) الدكتور محمد لبيب النجيحى : **فى الفكر التربوى** (مرجع سابق)، ص ١٠١ .

الفصل الثانى

التربية والتغيّر الثقافى

تقديم :

لا تقف الأخطاء الشائعة عند حدّ ما سبق من أخطاء، رأيناها فى مطلع الفصل الأول، عند الحديث عن (التربية)، حيث نجد خلطاً بينها وبين التعليم[1]، كما رأينا صورة منها عند الحديث عن الثقافة، حيث يخلط البعض بينها وبين العلم[2]، بل إن الأمر يتعدّى ذلك إلى ما نحن بصدده هنا، وهو (الحضارة)، حيث نرى الحضارة ـ عند بعضهم ـ على نحو ما سنرى ـ مرادفاً للثقافة، رغم ما بين الحضارة والثقافة من تبايُن .

ولا يعنى ذلك أنه ليست هناك علاقة بين الحضارة والثقافة، فهناك علاقة قوية تربط بينهما، تماماً كتلك العلاقة التى رأيناها تربط بين التربية والتعليم، إلا أن هذه العلاقة، لا تعنى أنهما مترادفان، وإنما هى تعنى أن هناك علاقة بينهما وكفى .

وسوف نبدأ فى توضيح ما بين الثقافة والحضارة من أوجُه اختلاف، ثم نبيّن ما بينهما من أوجُه اتفاق، لنصل ـ من خلال ذلك ـ إلى الدور الذى تلعبه التربية فى التغيّر الثقافى، نحو الحضارة .

بين الحضارة والثقافة :

رأينا فيما سبق، أن الثقافة مرادف (للشخصية القومية)[3]، ومن ثم فلكل مجتمع ثقافته، التى تميّزه عن غيره من المجتمعات، مثلما نجد لكل فرد ثقافته، التى تميّزه عن غيره من الأفراد .

وربما عاد الخلط بين الثقافة Culture والحضارة Civilization عند البعض، إلى ما يراه هذا البعض، من أن الثقافة ـ لغوياً ـ تعنى ـ فى بعض الأحيان ـ التهذيب[4]، فيقال

---

(١) ارجع إلى ص ٢١، ٢٢ من الكتاب .

(٢) ارجع إلى ص ٢٦ وما بعدها من الكتاب .

(٣) ارجع إلى ص ٢٨، ٢٩ من الكتاب .

(٤) إلياس أنطون إلياس، وإدوارد أ. إلياس : القاموس العصرى، عربى / إنجليزى ـ الطبعة التاسعة ـ المطبعة العصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠، ص ٩٩ .

«ثَقِفَ الرجل، صار حاذقاً خفيفاً»[١] - ومن أنها تعنى - عند بعض العلماء - «مستوى عالياً للامتياز العقلى والفنّى، فى شخص أو مجموعة»[٢] - كما نراها تعنى - أحياناً - عند ماتيو أرنولد Mathew Arnold .

إلا أن هذه العلاقة، التى يراها البعض، بين الثقافة والتهذيب، أو الامتياز — علاقة محدودة، وليست علاقة مطّردة .

ولذلك نرى ماتيو أرنولد ذاته، يراها تعنى - غالباً - «طريقة الحياة الكلّية للمجتمع»[٣]، وذلك بعد قليل من قوله : إنها قد تعنِى مستوى عالياً للامتياز العقلى والفنّى .

وربما عاد هذا الخلط بين الثقافة والحضارة على هذا النحو، «إلى جنور تاريخية قديمة، كانت حركات المجتمعات فيها، بِيَد قلّة من أبناء المجتمع، تملِك وتحكُم، وأمامها وحدها تُفْتَح أبواب التعليم، وفى وجه غيرها تُغلَق .

وكانت حركات المجتمعات، فى تلك العصور القديمة، بِيَد تلك القلّة المالكة الحاكمة المتعلّمة، وكانت كلمتها مسموعة فى مجتمعاتها، بحُكم عِلمها، وبحكم قيادتها والسلطة فى يدها، وبحكم سيطرتها على مقدّرات الناس وأرزاقهم، وبحكم استمدادها الجزء الأكبر من نفوذها وسيطرتها، من هيمنتها على شئون الروح أيضاً، بحكم صلتها وحدها بالله، أو نيابتها عنه فى الأرض»[٤] .

وهو لا يعدو أن يكون خلطاً كما سبق، إلا أن الحقيقة هى أن الثقافة تختلف عن الحضارة، فالثقافة - كمرادف (للشخصية القومية) - تتّصل بما هو (كائن) فى المجتمع، أو بالحالة التى هو عليها، متقدّماً كان أو متخلّفاً، بينما الحضارة أو المدنيّة، تتصل (بالمستوَى) الذى وصلت إليه سيطرة المجتمع على الطبيعة، والمستوى العلمى الذى وصل إليه أبناؤه، ودرجة التقدّم المادّى، الذى حقّقه هؤلاء الأبناء .

ومن هنا العلاقة العضوية بين الثقافة والحضارة، إذ أن التقدّم الذى يتحقّق من خلال الحضارة، يُضيف إلى ثقافة المجتمع، ويجعلها أكثر تعقّداً، وأن تعقّد ثقافة المجتمع - فى الوقت ذاته - يؤدّى إلى إمكانية وصول أبنائه، إلى مُنجَزات حَضَارية جديدة، وهكذا .

---

(١) مختار الصحاح، للشيخ الإمام محمد بن أبى بكر بن عبد القادر الرازى - شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر - القاهرة - ١٣٦٩ هـ - ١٩٥٠م، ص ٩٩ .

(٢) أ. ك. أوتاواى (مرجع سابق)، ص ١٢ .

(٣) المرجع السابق، ص ١٢، ١٣ .

(٤) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق)، ص ٥٣ .

فالعلاقة بينهما ـ برغم ذلك ـ علاقة أخذ وعطاء، أو تأثير وتأثر، وليست علاقة (انفصام)، كما قد يبدو للوهلة الأولى .

عناصر الثقافة :

يقسم العلماء الثقافة إلى ثلاثة عناصر رئيسية، هى : العناصر العامّة Universals، والعناصر المتخصّصة Specialities، والعناصر المتغيّرة Alternaties .

أما العناصر العامّة، فيُقصَد بها تلك العناصر، «التى يشترك فيها أبناء المجتمع جميعاً، بغضّ النظر عن اعتبارات السنّ والجنس وظروف البيئة المحلّية والمستوى الاجتماعى أو الاقتصادى، وبغضّ النظر عن مستوَى التعليم، الذى وصل إليه كل مواطن»[١] .

ومن ثم فهى (الملامح العامّة)، التى تتميّز بها (الشخصية القومية) لكل مجتمع، فنجد (بصمتها) واضحة على أبناء الوطن جميعاً، رغم ما بينهم فى هذه (الملامح العامة)، من (فروق فردية). «ويساعد على تحديد هذه العموميات، التاريخُ المشترك، والخبرات العامّة المتوارثة، والتعليم المشترَك»[٢]، كما يكون قد ساهم فى خلقها منذ البداية، (الظروفُ الطبيعية)، التى يعيش فيها هذا المجتَمع، وما زُوّد به من خيرات طبيعية، أو ما حُرِمه من هذه الخيرات، وموقِع البلد على خريطة العالم، وقدرته ـ من خلال هذا الموقِع ـ على الاتّصال بالشعوب الأخرى، أو عجزه عن هذا الاتصال، وأنواع المجتمعات التى يتمكّن من الاحتكاك بها، و(الشخصية القومية) لكل مجتمع من هذه المجتمعات ـ مُضافاً إلى ذلك الأفكار والمعتَقدات الدينية السائدة، والنظُم السياسية والاقتصادية التى يعيش فى ظلّها، وما مرّ به من تاريخ طويل وقصير، وغيرها وغيرها .

ويمكن أن نَجِد ـ نتيجة لذلك كلّه ـ تقارُباً بين (شخصية قومية) وأخرى، كما يمكن أن نجد بين (الشخصيتين) تباعُداً .

ويكون (التقارُب) بين الشخصيّتين، بقدر ما يكون بينهما من (عوامل مشترَكة)، كالتاريخ المشترَك، واللغة المشترَكة، والدين المشترَك، والظروف السياسية والاقتصادية والجغرافية المشترَكة، كما يكون (التباعُد) بينهما، بقدر ما يكون بين هذه العوامل من تناقُض .

---

(١) المرجع السابق، ص ٥٧ .

(٢) دكتورة نازلى صالح أحمد، ودكتور سعد يسى : المدخل فى التربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ٩٠ .

وأوضح الأمثلة على التقارُب، نراها في ذلك التقارُب بين البلاد العربية، أو البلاد الإسلامية، أو البلاد الأوربية، أو البلاد الأفريقية، أو البلاد الشيوعية، وغيرها وغيرها .

وأوضح الأمثلة على ذلك التباعُد، ما نراه بين أثينا واسبرطة فى القديم على سبيل المثال، مع أن كلاً منهما، مدينة من المدُن اليونانية المستقلّة City-states ـ وما نراه بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتّحاد السوفيتّى، فى الحديث، مع أن كلاً منهما من البلاد المتقدّمة، أو بين انجلترا وفرنسا، مع أن كلاً منهما، من البلاد الأوربية المتقدّمة .

وأما العناصر المتخصّصة، فيُقصد بها تلك العناصر، التى تُعتَبر (عامة) بالنسبة لبعض قطاعات المجتمع وفئاته، دون غيرها من القطاعات أو الفئات، ولكنها تُعتبر (خاصّة) بالنسبة للقطاع الذى تمثّله؛ بمعنى أن هناك ثقافة خاصّة بالأطبّاء، تختلف عن ثقافات المحامين والمدرّسين والمهندسين، كما تختلف هذه الثقافات كلها، عن ثقافات الفلاحين والعُمّال والحلاقين وصانعِي الأحذية والتجّار والباعة الجائلين وغيرهم .

كذلك نجد للرجل عموماً ثقافة، تختلف عن ثقافة المرأة، ولابن بيئة محلّية ثقافة، تختلف عن ثقافة ابن بيئة محلّية أخرى، وهكذا .

وأكثر من ذلك، أن كلاً من هذه الفئات، يمكن (تفتيتها) إلى فئات أقلّ، ذات عناصر أكثر تخصُّصاً. ففرق فى الثقافة مثلاً، بين أطباء الأسنان وأطباء العظام والجرّاحين والأطبّاء البيطريين وغيرهم ـ وفرق فى الثقافة، بين الفلاح مالك الأرض، والفلاح العامل الزراعى، والفلاح الإقطاعى ـ وفرق فى الثقافة بين عامل النسيج، وعامل الحديد والصلب، وعامل صناعات الزجاج ـ وفرق فى الثقافة بين مدرّس المرحلة الابتدائية، ومدرّس المرحلة الإعدادية، ومدرّس المرحلة الثانوية، وأستاذ الجامعة. إن هناك فروقاً فى داخل كلّ فئة من هذه الفئات، وإن كانت هذه الفروق محدودة، أو على الأقل، ليست بحجم تلك الفروق الثقافية، الموجودة بين العامل والفلاّح، أو بين الفلاّح والمدرّس، أو بين هؤلاء جميعاً وبين الطبيب، وهكذا»[1] .

ومثلما تلعَب التربية بمعناها الواسع، دورها فى تحديد (العناصر العامّة)، تلعب التربية بمعناها الواسع أيضاً، دورها، فى تحديد هذه (العناصر المتخصّصة)، بمعنى أن تنشئة الإنسان فى إطار معيّن، داخل الإطار العامّ الواسع العريض الكبير ـ إطار العناصر العامّة

---

(١) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود (المرجع الأسبق)، ص ٥٨، ٥٩ .

ـ يضفى عليه مجموعة من السمات، هى السمات السائدة، فى المحيط الذى يعمل فيه، أو يُكْثِر من الاحتكاك به، ومن ثم يتّخذ لنفسه مجموعة من (الملامح)، التى يتميّز بها عن (الملامح) العامّة السائدة، فى محيط عمل آخر، وهكذا .

ورغم ذلك، فإن هذه (العناصر المتخصّصة)، تتبلور، بشكل تستطيع معه (التأقلُم) مع (العناصر العامّة) .

فرغم أن الأنوثة واحدة فى كل مكان، إلا أننا نجد المرأة الأمريكية مثلاً، تختلف كثيراً عن المرأة الفرنسية أو المرأة الإنجليزية، كما تختلف أكثر عن المرأة المصرية أو السودانية، وهكذا، بعد أن اصطبغت الأنوثة، كعنصر متخصّص، بالعناصر العامّة، فى الولايات المتحدة الأمريكية، أو إنجلترا أو فرنسا أو مصر أو السودان .

وما يُقال عن المرأة، يمكن أن يُقال عن الطبيب أو المهندس أو الفلاّح، أو غيرها من الفئات، التى تربط بين أبنائها، هذه العناصرُ المتخصّصة .

وأما **العناصر المتغيِّرة**، فيُقصد بها تلك العناصر (الدخيلة) على الثقافة، سواء فى ذلك العناصر العامة منها، أو العناصر المتخصّصة .

ولما كانت الثقافة (وحدة واحدة)، بمعنى أنها (كيان متكامل)، متفاعلة أجزاؤه، فإنها لابدّ أن تقوم على (الانسجام) بين عناصرها، وعلى (نبذ) كل دخيل عليها، لا يتلاءم مع هذه العناصر .

ومن ثم كانت (حيوية) الثقافة، ترتبط بهذا (التكامُل) بين أجزائها وعناصرها، وبتلك القدرة على (التطوّر)، بتطوّر الحياة فى المجتمع، ومن حوله، فى الوقت ذاته .

ويأتى هذا (التطوّر) فى الثقافة، من خلال هذه (العناصر المتغيّرة)، التى ترِد إلى الثقافة، من خلال الاحتكاك بالثقافات الأخرى، أو من خلال التغيّر فى الحياة المادية، نتيجة للمخترَعات التكنولوچية، على سبيل المثال .

ولا ينضمّ العنصر الثقافى الجديد إلى الثقافة مرّة واحدة، وإنما هو (يوضَع تحت الاختبار) فترة، فإن ثبَتت صلاحيته، وثبُت (توافقه) مع عناصر الثقافة الأخرى، انضمّ إليها، وإن ثبت (تناقُضه) مع هذه العناصر الثقافية الأصيلة، انقرض، وطواه النسيان. وتسمّى مثل هذه العناصر الثقافية، التى يُحكَم عليها بالموت، بالتقاليع Fads .

وتنضمّ العناصر الثقافية الجديدة إلى العناصر العامّة، إذا كان يغلُب عليها صفة العموم، أى إذا كانت تتّصل بالشعب بأسره، بكل فئاته وطبقاته الاجتماعية، كاستخدام وسائل المواصلات والاتّصال الحديثة، وكذا استخدام العمارات الشاهقة، وغيرها، فى بلاد العالم الثالث ـ كما تنضمّ إلى العناصر المتخصّصة، إذا كان يغلُب عليها صفة الخصوص، أى إذا كانت خاصةً بفئة من أبناء الشعب، دون أخرى، كاستخدام طريقة من طُرق التدريس (للمدرّسين)، أو آلة جديدة فى الطباعة (رجال المطابع)، أو طريقة جديدة من طرق تشخيص المرض أو علاجه (الأطبّاء)، أو استراتيچية جديدة فى الحرب، أو سلاح جديد من أسلحتها (رجال الجيش)، أو ما إلى ذلك .

التغيُّر الثقافى :

وهكذا، تكون قابلية الثقافة للتغيُّر، أمراً أكيداً .

ويأتى هذا التغيّر فى الثقافة، عن طريق عناصر ثقافية (تموت)، وعناصر ثقافية أخرى (تُولَد) .

والثقافة، شأنها فى ذلك شأن أىّ كائن حىّ، تتجدّد حياته باستمرار، من خلال خلايا تسقُط، وأخرى تولَد، فتتجدّد حياة الكائن الحىّ، من خلال حياةٍ تنتهِى، وحياة جديدة تبدأ .

ويأتى هذا التغيّر الثقافى من خلال العناصر المتغيّرة، كما سبق، نتيجة للاحتكاك بالثقافات الأخرى، أو نتيجة لضغوط الحياة على المجتمع .

ومن ثم نجد التغيّر الثقافى أسرع، فى المجتمعات القريبة من حركة الحياة العالمية، بحُكم موقعها الجغرافى، كما نجده أبطأ، فى البلاد الأبعد عن حركة الحياة العالمية. كذلك نجد هذا التغيّر الثقافى أسرع، فى البلاد المتقدّمة تكنولوچيا، كما نجده أبطأ، فى البلاد المتخلّفة والبدائية، أو شبه البدائية .

ففى حالتى الاحتكاك بالثقافات الأخرى، وسُرعة التغيّر التكنولوچى، نجد عناصر ثقافية جديدة، تفرِض نفسها على الثقافة، فإن استطاعت التأقلُم معها، عدلَت فيها، أو تعدّلت لتناسبها، فكانت من أسباب التغيّر الثقافى، وإن لم تستطع هذا التأقلُم، ماتت واندثرت، وهكذا .

ولا نستطيع أن نقرّر على وجه التحديد، ما إذا كان التجديد فى الثقافة، هو الأهمّ، أم المحافظة فيها ؟

ذلك أن القضيّة ليست قضيّة تجديد ومحافظة، وإنما القضيّة هى قضيّة القُدرة على التلاؤم مع الظروف المتغيّرة، وفى هذا التلاؤم مع الظروف المتغيّرة، قد تكون المحافظة هى المطلوبة، وقد يكون التجديد هو المطلوب، لأن هناك سؤالاً يفرض نفسه هنا دوماً، وعلى حسب الإجابة عليه، تكون المحافظة صِحيّة، ويكون التجديد تجديداً صِحيّاً، وهذا السؤال هو :

لماذا أحافظ ؟ ولماذا أجدّد ؟

فلو كانت المحافظة فى الثقافة تفرض نفسها، لمجرّد (التشبّث) بالقديم، اعتزازاً به، أو عجزاً عن التجديد، فإنها تكون محافظة مريضة، تضرّ بالمجتمع - أما لو كانت هذه المحافظة فى الثقافة، تفرِض نفسها، بسبب تعقّل واتّزان، يفرضان عدم الجرى وراء كل جديد، وعدم الانبهار بكل وافد، فإنها تكون محافظة صحيّة، تدفَع بعجلة المجتمع إلى الأمام، على عكس ما يراه قِصار النظر، محدودو الفهم، قاصرو التفكير .

ولو كان التجديد فى الثقافة يفرِض نفسه، لمجرّد الجرى وراء كل جديد، انبهاراً به، أو عجزاً عن فهم قيمة التراث القائم، فإنه يكون تجديداً مريضاً، يضرّ بالمجتمع. أما لو كان هذا التجديد، سببُه أنه يفرِض نفسه على الثقافة وعلى المجتمع، وأنه أمر مناسب للعناصر الثقافية القائمة، فإنه يكون تجديداً صحياً، ينهَض بالمجتمع .

ذلك أن الثقافة فى أى مجتمع من المجتمعات، يجب أن تُفهَم على أنها «ليست قيداً يكبّل أبناء المجتمع دائماً، ويحُول دون انطلاقهم إلى المستقبل الذى يأمُلونه، وإن كانت كذلك بالفعل فى المجتمعات المتخلّفة، وإنما لهذه الثقافة وظيفة فردية واجتماعية ضرورية، لا حياة للفرد والمجتمع بدونها»، والمهم «- كل المهم - هو أن يكون هناك (توازُن) بين (المحافظة) على الثقافة، و(تغيير) تلك الثقافة، بحيث يحُول هذا التوازن، دون (جمود) الثقافة، مثلما يحول دون (تزعزُعها وتهدّمها)»[1] .

ويقودنا ذلك إلى نقطة جوهرية أخرى، وهى ضرورة (السيطرة) على هذا (التغيّر الثقافى)، وتوجيهه الوجهة المطلوبة، بدلاً من تركه يتمّ على نحو معّين، قد يكون ضاراً بسلامة المجتمع .

---

(١) المرجع السابق، ص ٦١ .

ومما تجدُر الإشارة إليه، أن هناك ثلاثة (أنماط) لهذا (التغيّر الثقافى) فى عالمنا المعاصر، هى : النمط الغربى، الرأسمالى ـ والنمط الشرقى، الشيوعى ـ والنمط الموجود فى العالم الثالث .

أنماط التغيّر الثقافى :

إذا كانت هناك ثلاثة أنماط للتغيّر الثقافى، هى : النمط الغربى (الرأسمالى)، والنمط الشرقى (الشيوعى)، وذلك النمط الموجود فى العالم الثالث، فإننا يجب أن نقرّ ـ مقدّماً ـ بأن كل نمط من هذه الأنماط، وليدُ بيئة معيّنة، وظروف معيّنة، دفعت إليه، وحدّدت ملامحه، على النحو الذى يقوم عليه .

ومن ثم فإن استعراضنا لهذه الأنماط، لا يهدف إلى تقويمها، وبيان سلبياتها وإيجابياتها، بقدر ما يهدف إلى توضيح معالمها فقط، ومن خلال توضيح هذه المعالم، يمكن أن تتّضح لمن يشاء، هذه الإيجابيات، وتلك السلبيات .

على أن استكمال الفائدة، يستدعى أن نُتبِع الحديث عن هذه الأنماط، بحديث مستقلّ عن (النمط الإسلامى)، ومن خلال عرض هذا النمط الأخير، يمكن أن يزيد اتّضاح سلبيات وإيجابيات الأنماط الأخرى .

ويقوم **النمط الغربى الرأسمالى**، على (الحَدّ) من تدخّل الدولة فى شئون الأفراد والجماعات، قدرَ المستطاع، والدولة ـ فيه ـ حين تتدخّل، لا تتدخّل إلا «كَحَكَم فقط»، «بسنّ بعض القوانين»[1]، التى تنظّم العلاقات، بين الأفراد والجماعات .

وفى ظل الحرّية الفردية، التى تُعتَبر شعار الحياة فى الغرب الرأسمالى، نرى التغيّر الثقافى، يتمّ بلا توجيه من الدولة، وبلا تدخّل من أحد، أى أنه يتمّ بلا سيطرة عليه، وبصورة أقربَ إلى التلقائية Laissez - faire .

وقد كان هذا (الجو العامّ)، مهيّئاً للانقضاض على هذه الحرية، بالنسبة لبعض الطبقات والفئات والجماعات الطامحة .

---

(1) J. B. SNELL : **Early Railways (Pleasures and Treasures)**; Weidenfeld and Nicolson, London, 1967, pp. 41, 42 .

ففى ظلّ غياب (الدولة) على هذا النحو، فى المجتمعات الغربية الرأسمالية، ظهرت (دُوَل) كثيرة فى هذه المجتمعات، حتى «صارت هذه المجتمعات الغربية اليوم، مجتمَعات عصابات ...منظَّمة»[١] .

وكانت أذكى هذه (العصابات) على الإطلاق، هى عصابة (اليهود)، التى أحسنت (استثمار) نكسة الكاثوليكية، منذ القرن السادس عشر، بانشقاق البروتستانت عليها، حيث «احتضنت المسيحية البروتستانتية، اليهودية، بجامع المشاركة فى الاضطهاد الكاثوليكى. ومن هنا كانت بريطانيا منذ عهد أوليفر كرومويل، أوّل بلد أتاح لليهودية فرصة السيطرة على أقداره، وهى سيطرة خفيّة، بعيدة عن ضخب المجاهرة، تبدأ أولاً بالجوانب الاقتصادية، ثم الإعلامية، أى بالمال ثم الفِكر، وتبِعتها بعد ذلك الولايات المتحدة، وغيرُها من بلاد الغرب»[٢] .

وكانت النتيجة، أن صار اليهود اليوم، هم الذين يسيطرون على الحضارة الغربية، سواء «فى العلم والفنّ والاكتشاف والاختراع»، «حتى أصبحوا العنصرَ الفعّال الرئيسى، فى قيادة الحضارة الغربية، التى ظهرت فى بيئة مسيحية»[٣] .

وبهذه السيطرة، نستطيع أن نفهم سرَّ ذلك (التناقُض) الذى نراه واضحاً فى حياة الغرب، فهو مسيحى، ومع ذلك تغلُب عليه النزعة المادّية (اليهودية)، لا النزعة الروحية (المسيحية) ... وهو متعاطِف مع اليهود، مسانِد لهم بشتّى السبُل، رغم العداوة (التقليدية)، بين المسيحية واليهودية، منذ صلب اليهود للسيدَ المسيح، على حدّ ما تُجمِع الأناجيل المعترَف بها من الكنيسة، عليه، وقبل أن تبرّىء الكنيسة اليهود من دمه، فى النصف الثانى من القرن العشرين، لأغراض سياسية طبعاً .

أما **النمَط الشرقى الشيوعى،** فهو يقوم على أساس (تدخّل) الدولة تدخّلاً تامّاً فى كل شىء، ومصادرة الحرية الفردية، حتى لقد عبّر هيجل Hegel (١٧٧٠ ــ ١٨٣١)، أستاذ كارل ماركس، عن الدولة، بأنها «إله يمشى فى الأرض»[٤]، وأعلن لينين، بمجرّد تولّيه السلطة

(١) دكتور عبد الغنى عبود : **قضية الحرية، وقضايا أخرى** ـ الكتاب السابع من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ يناير ١٩٧٩، ص ٥٣ .

(٢) دكتور صبرى جرجس : **التراث اليهودى الصهيونى، والفكر الفرويدى (أضواء على الأصول الصهيونية لفكر سجمند فرويد)** ــ الطبعة الأولى ــ عالم الكتب ــ القاهرة ــ ١٩٧٠، ص ١٩٠ .

(٣) أبو الحسن الندوى : **تأمّلات فى سورة الكهف** ـ الطبعة الثالثة ـ المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧م، ص ١٥ .

(٤) هـ أ. ل. فشر : **تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ ـ ١٩٥٠)** ـ تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع ـ جمعية التاريخ الحديث ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٨، ص ٢٠٣ .

فى الاتّحاد السوفيتى سنة ١٩١٧، وتطبيقه أفكار ماركس عملياً، «ديكتاتورية الطبقة العاملة Dictatorship of Proletariat»، وذكر أن الديكتاتورية معناها (السلطة اللانهائية)، التى تستند على القوة، لا على القانون»، «وأعلن فى أبريل ١٩١٨، بأنه (لا يُوجَد تعارُض ما، بين المبادىء الديمقراطية السوفيتية، وبين السلطات الديكتاتورية، التى يتولاها بعض الأفراد»[١].

ومن ثمّ (فالسيطرة) على هذا التغيّر الثقافى، فى المجتمَعات الشيوعية، موضوعة فى يد الدولة وحدها، وهى تُحدث هذا التغيّر فى ضوء الماركسية، وتفسيرها للكون والحياة والتاريخ الإنسانى، ولذلك يلاحظ چورچ كاونتس، أنه «ما من دولة فى التاريخ، اللهم إلا الدوَل الدينية، قد أظهرت من الإخلاص، لتعاليم زعمائها وأنبيائها، مثل ما أظهره البلاشفة لزعمائهم .

ذلك أن العقيدة الشيوعية تقرّر، أن الماركسية ـ اللينينية، تُراث لا يُستطاع تقدير قيمته»، «فهى والحالة هذه، (علم العلوم)، و(الحقيقةُ تتراءى للجماهير الكادحة، فى جميع أنحاء الأرض)»[٢] .

وتُحدث الدولة فى المعسكر الشيوعى، ما تُريد إحداثه من تغيير، من خلال برامج التربية بمعناها الواسع، فالتعليم ـ فى الشيوعية ـ «واسع فى مفهومه وتطبيقه، وهو يضمّ كلّ الجهاز الثقافى، وكل الهيئات، التى يمكن أن تؤثّر كثيراً أو قليلاً، فى عقول الصغار والكبار، ويشمَل ذلك الجهاز المدارس»، «بجانب الصحُف والمجلات الدورية والكتُب والمكتبات، ووسائل الاتّصال المختلفة، كالراديو والتليفزيون، وهو لا يغفَل أيضاً أمرَ الهيئات الأخرى، كالمسرح والسيرك والملاعب والنوادى والمتاحف، كما يضع فى الاعتبار، كل الإنتاج الموسيقى والفنى والعملى، ويعتمد اعتماداً كبيراً، على منظّمات الأطفال والشباب»[٣] ـ فكل هذه المنظّمات، «موضوعة تحت سيطرة الدولة، ورقابتها الفعلية»[٤] .

وأما **النمَط الموجود فى العالم الثالث**، فهو نمَط غريب الشأن، كغيره من أنماط الحياة فى هذا العالم الثالث، وتعود هذه الغرابة، إلى عدم وجود (منطق) واحد لهذا التغيير، نتيجة لعدم وجود (فلسفة) واضحة للحياة عموماً فى العالم الثالث، اللهم إلا إذا سمّيناها (بفلسفة اللافلسفة)، أو (فلسفة التخبّط والتمزّق)، على نحو ما أطلقنا عليها فى الفصل الأول[٥] .

---

(١) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : **دراسات فى التربية المقارنة** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨، ص ٥٦، ٥٧ .

(٢) چورچ كاونتس : **التعليم فى الاتحاد السوفيتى** ـ ترجمة محمد بدران ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة، ص ٣٨٢ .

(٣) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : **دراسات فى التربية المقارنة** (المرجع الأسبق)، ص ١٤٩ .

(4) WILLIAM F. RUSSELL : **How to Judge a School, Handbook for Puzzled Parents and Tired Taxpayers**; Harper & Brothers, Publishers, New York, 1954, p. 85.

(٥) ارجع إلى ص ٣٢ من الكتاب .

وفى هذا العالم الثالث، لا نجد إيماناً من الدولة، بالحرّية الفردية، حيث يتولّى السلطة فى هذه البلادة عادة، مجموعةٌ من (الثوريين)، الذين تولّوا أمور كل بلد من بلاد العالم الثالث، بعد حصولها على استقلالها، والذين تنقُصهم الخبرة والكياسة والمعرِفة، اللازمة لإدارة شئون البلاد، والذين يضعون (الحضارة الغربية) دائماً نُصب أعينهم، غير مدركين «أن المدنيّة الغربية، هى نِتَاج نموّ سياسى واقتصادى وثقافى، وتطوّر على طول المدى، مما لم تعهَده البلدان المتخلفة، والقيام بعملية نقل مفاجئة، تنقُل بها ثمار المدنيّة، إلى تُربة مختلفة، ليس بالمهمّة البسيطة، كما يبدو الحال فى أوّل وَهلة»[١] .

ولا تقف المسئولية عند حدّ الطبقة الحاكمة من (الثوريين) وحدها، بل إن الشعب، الذى برزت هذه الطبقة من بين صفوفه، يشاركها خطأها، ويدفعها إليه، حيث «الناس مستعجلون، يريدون اقتطاف الثمرة لاستقلالهم السياسى، ويريدونها فى الغالب بدون تعب، وبدون سَهَر، وبدون تضحيات»[٢] .

والناس ـ فى هذه البلاد ـ معذورون، حيث تنتشر بينهم الأمّية، وفى ظل الأميّة، لا يمكن أن يكون هناك تقدّم، حتى ولو كانت النيّة، هى تحقيق هذا التقدّم، لأن الناس هنا سيفتقدون (الطريق) إليه، و(الوسائل) التى تحقّق لهم ما يطلبُون، وتكون النتيجة، تبديد موارد البلاد، على أغراض، لا تحقّق تقدّماً، بقدر ما تبدّد الموارد المحدودة المتاحة .

ولذلك، فإن مناهج التعليم فى هذه البلاد، على حدّ ما يلاحظه آدم كيرل، «تخدُم فى إبعاد الطالب عن ثقافته، واغترابه عنها، ولم يكن تأثير هذا فى زيارة التفكّك والتبايُن فحسب، وإنما فى خلق الحاجات والرغبات، التى تتعارض والتنمية، حتى فى أضيق معنى اقتصادى»[٣] .

وتكون النتيجة، أننا نجد (الصراع)، أوضح سمات الحياة، فى هذا العالم الثالث .

ففيه الصراع بين المتربّعين على السلطة، والطامعين فيها، وفى سبيل هذا الصراع، تُبَدَّد الموارد المحدودة، حفاظاً على المتربّعين، ومطاردة للطامعين، أو من يتصوّرهم المتربّعون طامعين، فى هذه السلطة .

---

(١) هيوسيتون واطسون : **ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع** ـ الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) ـ ترجمة محمد رفعت ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة، ص ١٠٥ .

(٢) محمد فاضل الجمالي : **آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية** (مرجع سابق)، ص ٣٧.

(٣) آدم كيرل : **استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية، دراسة العوامل التربوية والاقتصادية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى** ـ ترجمة سامى الجمال ـ مراجعة د. عبد العزيز القوصى ـ الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ القاهرة، ص ١٣ .

وفيه الصراع بين من يملكون الثروة المحدودة، وهم قليلون، ومن لا يملكون شيئاً على الإطلاق، وهم الكثرة الكاثرة، ويزداد ـ فى هذا الصراع ـ تشبث المالكين بكل شىء، كما يزداد حرص من لا يملكون، على أىّ شىء، وتكون النتيجة الحقد يأكل القلوب، وفى ظل هذا الحقد، لا نجد العمل، ولا الرغبة فيه، مما يزيد فى تبديد الموارد المحدودة .

وفيه الصراع بين الوطن ككل، وبين القوى العالمية، المسيطرة على مقدّرات العالم، وتكون ضحيّته تلك القوى الوطنية، التى ترجو لبلادها خيراً، فتُعلّق لها أعواد المشانق، وسط انشغال القلة التى تملك، بما تملك، وزيادة ما تملك، وانشغال الكثرة التى لا تملك، بالحصول على شىء، وهؤلاء وهؤلاء مشغولون عمن يسرق مواردهم حقاً، وهم هذه القوى العالمية، متمثلة فى الشركات الاحتكارية الأجنبية، التى لم تَتَنَبَّهْ لها سوى هذه القوى الوطنية، ومن ثم كان تعليق المشانق لها، قبل أن يتنبّه الجميع، إلى عدو هذه البلاد الحقيقى .

ونتيجة لهذا النوع الأخير من الصراع، نرى هذه البلاد، وهى «غنية بالمعادن والخامات المختلفة»، «تعيش فى (الفقر وسط الوفرة) Poverty Amidst Plenty. فالقارّة الخام إنتاجياً، هى أيضاً القارة الخام حضارياً»[1] ـ والكلام هنا عن القارة الأفريقية، كنموذج للعالم الثالث كله .

وفيه ـ أخيراً ـ الصراعُ بين القديم والجديد، والقديم يشير إلى التراث القومى، لكل بلد من هذه البلاد، ويدعَم هذا القديمَ، أميةُ أبناء البلد، كما تدعَمه العناصر الوطنية، التى لا ترى الخلاص من القوى العالمية، إلا فى العودة إليه، والتمسُّك به ـ والجديد، يشير إلى كل فكر وافد، ويدعَم هذا الجديد، الطبقاتُ التى أُتيحت لها فرص التعليم، من أبناء من يملكون، والطبقات التى تملك، والتى ترتبط مصالحها مع مصالح القوى العالمية الكبرى، كما تدعَمه الفئة الحاكمة، التى تعمل على استرضاء هذه القوى العالمية، حيث نجد «الزعيم (المثالى) فى بلاد العالم الثالث، هو ذلك الذى يبيع نفسه، بأىّ ثمن، لدولة كبرى»[2] .

وتكون النتيجة، أن الزائر الغريب، لأى بلد من هذه البلاد، يرى مدارس وجامعات ومؤسّسات حديثة، مما يوحِى (بثورة ثقافية) فيها، ولكنه عندما يتعمّق الأمر، يرَى المظهر مناقضاً للجوهر تماماً ـ على حد تعبير بريثوس[3] .

---

(١) دكتور سعد ماهر حمزة : **المقدمة، فى اقتصاديات التبعية والتنمية (تجارب أفريقية وعربية)** ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٧، ص ٣٥٣، ٣٥٤ .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : **الإنسان فى الإسلام، والإنسان المعاصر** ـ الكتاب الرابع من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ فبراير ١٩٧٨، ص ١٦٦ .

(3) ROBERT V. PRESTHUS : "Webrian V. Welfare Bureaucracy in Traditional Society" - **ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY**; Volume 6, No. 1, June 1961, p. 4.

ومن خلال هذه الألوان من (الصراع)، يتحدّد (التغيير الثقافى) فى المجتمع، وهو يتمّ دون منطق محدّد واضح، حيث نجد (انجذاب) التغيّر، نحو هذا الاتجاه أو ذاك، ليس رهنا بمنطق ولا فلسفة، وإنما هو رهن بالضغط الواقع على المجتمع، ومصدر هذا الضغط، وحجمه أيضاً .

ومن ثم فاستبداد الدولة فى العالم الثالث، ليس كذلك الاستبداد، الذى نراه فى العالم الشيوعى، لتحقيق فلسفة معيّنة، وإنما هو استبداد هدفه تحقيق مصالح الطغْمة الحاكمة، التى تعرِف أن عمرها فى السلطة قصير، ومن ثم فهى تستغلّها، لتحقيق أكبر كسب مادّى ممكن، لها، وللقريبين منها .

النمط الإسلامى فى التغيير الثقافى :

ومن بلاد العالم الثالث، البلادُ الإسلامية المعاصرة، ومع ذلك فهى أبعد ما يكون عن هذا (النمطِ الإسلامى) فى التغيير الثقافى، مثلما هى بعيدة عن النمط الإسلامى فى الحياة، الخاصّة والعامّة، وبعيدة عن النمط الإسلامى فى التعامُل مع الناس والأشياء، «فالمسلمون اليوم، ومنذ القرن الحادى عشر أو الثانى عشر الميلادى، غيرُهم فى القرون الهجرية الستّة الأولى»[1]، وذلك بسبب الأمّية، وبسبب عوامل القهر، التى فُرِضت على هذا العالم الإسلامى، منذ الحروب الصليبية، والتى لا تزال تُفْرَض عليه حتى اليوم، من حكامه الوطنيين، الذين يسيرون ـ حفاظاً على كراسى الحكم ـ فى فلَك حكومات الدول الكبرى، الحاقدة ـ منذ الحروب الصليبية ـ على الإسلام .

وكل ذلك مخطَّط له فى الغرب، منذ فشلت الحملات الصليبية، فى تحقيق أهدافها عسكرياً، فحوّلوا (أسلوب) الحرب، من السيف إلى الكلمة، فإذا «لم يكن السيف قادراً على السيطرة على المسلمين، فليكنْ ذلك عن طريق الكلمة»[2] .

وبدأت حرب الكلمة، من خلال التبشير بين المسلمين، فإذا بحملات التبشير، لا تستطيع أن تنقل ـ بعد الوقتَ الطويل، والقناطير المقنطَرة من الذهب ـ على حد تعبير الدكتور زويمر، أحد كبار المبشّرين ـ سنة ١٩١٠ ـ «من الإسلام إلى النصرانية، إلا عاشقاً بنى دينه الجديد، على أساس الهوَى، أو نصّاباً سافلاً، لم يكن داخلاً فى دينه من قبل، حتى نَعُدَّه قد خرج عنه بعد ذلك، ولا محلّ لديننا فى قلبه، حتى نقول إنه دخل فيه .

(١) دكتور عبد الغنى عبود : **الإسلام والكون** ـ الكتاب الثالث من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ مايو ١٩٧٧، ص ١٠٨ .

(٢) أنور الجندى : **التربية وبناء الأجيال، فى ضوء الإسلام** ـ رقم (١٦) من (الموسوعة الإسلامية العربية) ـ الطبعة الأولى ـ دار الكتاب اللبنانى ـ بيروت ـ ١٩٧٥، ص ١٢ .

ومع ذلك، فالذين تنصَّروا، لو بيعوا بالمزاد، لا يساوون ثمنَ أحذيتهم»[١] .

ومن ثم تحولّت حرب الكلمة إلى التربية، بهدف «إخراج المسلم من الإسلام فقط، ليكون، إما مُلحداً، أو مضطرباً فى دينه، وعندها لا يكون مسلماً، أى لا تكون له عقيدة يدين بها، ويشترشد ضميرُه بهمّتها، وعندها لا يكون للمسلم من الإسلام إلا الاسم »[٢] .

ومن ثم نجد التربية فى البلاد الإسلامية اليوم، «لا تزال تستمدُّ أفكارها الرئيسية، وتعالج موضوعاتها، من وجهة نظر غربيّة صرفة»[٣] .

ولما كانت التربية الغربية، شأنها فى ذلك شأن الحضارة الغربية كلها، كما سبق، قد وقعت بالفعل، فى حبال المخطّطات اليهودية، فقد صارت تربية مادّية، تُرسَم لتدمير المجتمعات التى تطبّقها، ليقوم على أشلاء هذه المجتمعات ... بنو إسرائيل .

والنمط الإسلامى فى التغيير الثقافى، نراه واضحاً فى القرآن الكريم والحديث الشريف، كما نراه واقعاً حياً، فى المجتمع الإسلامى، فى القرون الهجرية الستّة الأولى، التى سار المسلمون فيها، على خَطّ النبوة .

ذلك أن القرآن الكريم، قد جاء «أولاً بالفكرة الميتافيزيقية كاملة (عالم الغيب)، ليفرُغ العقل إلى البحث فى مهمّته الخاصّة، من النظر فى الكون، واستكناه أسرار الطبيعة والأرض، والبحث عن الرزق، والكشف عن مذخورها، واعتبر ذلك هو مهمّته الأساسية»، ثم كان «القرآن الكريم، هو الذى أعطى المسلمين مُدْخَلهم إلى بناء قاعدة العلم، وفى ضوئها نظروا إلى تراكُمات المعارف، التى خلّفها الفرس واليونان والهنود وغيرهم»[٤] .

ثم جاء الرسول الكريم، عليه الصلاة والسلام، ومن بَعده أتى الخلفاءُ الراشدون، يترجمون هذا (النمط) القرآنى العامّ، إلى سلوك حىّ، حدّثتنا عنه صفحات التاريخ .

وتحدّثنا هذه الصفحات من التاريخ، عن أن هناك (ثوابت) فى الإسلام، لا تقبَل التغيير أو التعديل أو التبديل، وهناك ـ فى الوقت ذاته ـ (متغيّرات)، يمكن أن يطرأ عليها التغيّر، حسب ظروف الزمان والمكان .

---

(١) أنور الجندى : **الإسلام فى وجه التغريب (مخططات الاستشراق والتبشير)** ـ دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٩٧٧، ص ٦٩ .

(٢) المرجع السابق، ص ٧٠ .

(٣) عمر محمد التومى الشيبانى : **فلسفة التربية الإسلامية** ـ الطبعة الأولى ـ الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ـ طرابلس ـ ١٩٧٥، ص ٢٤ .

(٤) انور الجندى : **الإسلام والتكنولوجيا** ـ دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٩٧٧، ص ٣١ .

فأما (الثوابت) الثقافية، إن صحّ هذا التعبير، فعلى رأسها عبودية المسلم لله سبحانه، وسيره على خطّ النبوّة، كما وضّحه محمد صلى الله عليه وسلم، وذلك هو الترجمة الحيّة، لشهادة أن (لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله)، التي بدونها، لا يكون المسلم مسلماً .

«العبادة في الإسلام، ليست محصورة في أعمال الخشوع الخالص، كالصلوات والصيام مثلاً، ولكنها تتناول كل حياة الإنسان العملية أيضاً». «وهكذا، يجب أن تأتي أعمالنا كلها، حتى تلك التي تظهَر تافهة، على أنها عبادات»[١] .

ومحصلّة ذلك كله، أن «الأخلاق في الإسلام، لا تنفصل عن العقيدة»، «فالأخلاق قاسم مشترَك، على المجتمع والقانون والاقتصاد والاجتماع»[٢] .

ولا تقف (الثوابت) الثقافية في الإسلام، عند حدّ (العبودية) لله، وما يترتب عليها من (أخلاقيات)، «تقوم على العطاء والعفو والسماحة»[٣]، اقتراباً من الكمال المطلَق ـ كمال الله سبحانه، المثل الأعلى للإنسان المسلم، وإنما هي تتعدّى ذلك، إلى إقامة «التوازُن، بين مختلف القوَى في الإنسان، وليس بين العقل والقلب وحدهما، بل بين الروح والجسد أيضاً»، «وبينه كفرد، وبينه كعضو في المجتمع»[٤] .

وفيما عدا هذه (الثوابت) الثقافية، فإن كل الأمور الأخرى، تُعَدُّ (متغيرات) ثقافية، في المجتمع الإسلامي، يفتح الإسلام لها قلبه، تحت شعار (أنتم أعلم بأمور دنياكم) .

التربية والتغيّر الثقافي :

وفي الأنماط الأربعة السابقة : النمط الغربي الرأسمالي، والنمط الشرقي الشيوعي، والنمط المتخبّط في العالم الثالث، والنمط الإسلامي، لا نرى التغيّر الثقافي يحدُث، بمعزل عن التربية، بالمعنى الواسع لهذه التربية .

---

(١) محمد أسد : **الإسلام على مفترق الطرق** ـ من سلسلة (صوت الحق) ـ تصدرها الجماعة الإسلامية بجامعة القاهرة ـ دار الجهاد ودار الاعتصام ـ القاهرة، ص ٢٣ .

(٢) أنور الجندي : **التفسير الإسلامي للفكر البشري : الأيدلوچيات والفلسفات المعاصرة، في ضوء الإسلام** ـ دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٩٧٨، ص ١٥٦ .

(٣) المرجع السابق، ص ١٥٤ .

(٤) أنور الجندي : **المؤامرة على الإسلام** ـ من سلسلة (معالم تاريخ الإسلام) ـ دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٩٧٧، ص ٤٠، ٤١ .

ففى **النمط الغربى**، القائم على الحرّية الفردية، نرَى التربية (حقاً) من حقوق الأفراد، حتى يستطيعوا تحمُّل تَبِعات الحرية، وفهم أبعادها، كما نرى هذه التربية، موضوعة فى يد الشعب، لا فى يد الدولة. ففى الولايات المتحدة، زعيمة المعسكر الرأسمالى، مثلاً، تُعتَبر جماعة (دافعى الضرائب) فى معظم الولايات، «هى القوة الأعظم والأهمّ، التى تعمَل بانتظام، على تحسين الإدارة التعليمية»[1]. كما توجِّه حركةَ العلم ـ وبالتالى حركة التربية ـ فى المجتمع الأمريكى، مجموعةٌ من (القوى) أو الضغوط، يلخِّصها كدْ Kidd ، فى الحكومة الفيدرالية، وكذلك الشخصية القومية الأمريكية، متمثِّلة فى مؤسَّسات المجتمع الأمريكى المختلفة، غير الحكومية[2] .

والأقوَى من هذه المؤسَّسات، كما سبق، هو الأقدر على ممارسة ضغط أكبر، وهو الذى يستطيع أن يُحدِث هذا التغيير الثقافى، وأن يوجِّهه حسبما يريد .

وقد أشرنا من قبل ، إلى الدور الذى يقوم به اليهود فى هذا المجال، ومدى نجاحهم فيه[3].

وعدم وضع شئون التربية بمعناها الواسع فى يد الدولة، وتوزُّعها ـ نتيجة لذلك ـ بين هيئات كثيرة، هو فى ذاته دعم لهذه الحرية، وتزكية لروح المنافسة، التى تحرِص الرأسمالية الغربية على أن تزرَعها فى النفوس، منذ البداية .

والتغيّر فى هذه المجتمعات الرأسمالية الغربية، يحدُث دائماً من (القاعدة)، ثم تتغيّر (القمة) بعد ذلك، استجابة لإرادة (القاعدة) .

أما **النمط الشرقى الشيوعى**، القائم على وضع الأمور كلها فى يد الدولة، فإننا نرَى التغيُّر الثقافى، على العكس مما رأيناه فى البلاد الرأسمالية، يتمّ عن طريق الدولة وحدَها، حيث الإيمان مُطلَق بهذه «الإدارة الفردية»[4]، وحيث يلاحَظ أن «هناك درجة كبيرة من

---

(1) FRED F. BEACH and others : **The State and Education, The Structure and Control of Public Education at the State Level;** U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Misc. No. 23, Washington, D.C., 1955, p. 3.

(2) CHARLES V. KIDD : **American Universities and Federal Research;** The Balknap Pess of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1959, pp. 206 - 208 .

(٣) ارجع إلى ص ٤٣ من الكتاب .

(٤) ف. أ. لينين : **عن الدفاع عن الوطن الاشتراكى** ـ مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى ـ موسكو ـ ١٩٧٠، ص ١٠٧ (من خطاب فى المؤتمر الثالث للمجالس الاقتصادية (٢٢) فى عموم روسيا ـ فى ٢٧ يناير ١٩٢٠) .

التوحيد فى النظم المتَّبعة، تلفت النظر»[١] بغضّ النظر عمّا بين المناطق المختلفة، من أوجُه اختلاف، تستدعِى الاختلاف فى النظم، وفى السياسات المتَّبعة .

ذلك أن كل مؤسَّسة تربوية فى المجتمع الشيوعى، تستجيب «لما تُصدِر السلطات المركزية والحزب الشيوعى، من أوامر وتعليمات، لا يَجوز مخالفتها أو الحيْدة عنها، مهما كانت الظروف، إلا بإذن من هاتين السلطتين، فكل ما يتَّصل بالعملية التربوية، من أهداف، ووسائل لتحقيق هذه الأهداف، تضعه السلطات العليا، وعلى المدارس أن تخضَع له، وتسير وَفقه»[٢]، دون أى تنوُّع أو مرونة .

ولكى تضمَن السلطة التعليمية فى المجتمع الشيوعى، تنفيذ أوامرها بكل دقّة وحزم، فإنها تضع «مُمَثّلاً للحزب فى كل وحدة تعليمية، صغيرة كانت أو كبيرة، للتأكّد من أن سياسة الدولة، وسياسة الحزب، تنفّذان بكل دقّة. ويكلّف هؤلاء الممثلون، بالتأكّد من أن الفلسفة الشيوعية، تسُود البرامج والتنظيمات المختلفة»[٣]. كما يقوم البوليس السياسى، بدور كبير فى هذا المجال، ليتأكّد «من ولاء كل المشتغلين بالإدارة التعليمية والمدرسية، وكل المدرسين والتلاميذ، وغيرهم ممن يتّصل بالتعليم، كبيراً كان أم صغيراً، للنظام الشيوعى»[٤] .

فالتغيّر هنا يتمّ على القمّة، وبإشارة من القمّة، تتحرُّك القاعدة كلها، فى الاتجاه المراد التغيير إليه .

ويحضُر إلى الذهن هنا، تلك القلاقل والاضطرابات، التى تسود أى مجتمَع شيوعى، بمجرّد تغيّر الزعامة فيه، لأىّ سبب من الأسباب، كما يحضُر إلى الذهن أيضاً، ما يسمّى (بالثورة الثقافية)، التى تهبّ فى هذه المجتمعات، بين لحظة وأخرى، كلما كاد الزمام أن يفلِت من (القمة)، أو كلما تصوَّرت (القمة)، أن هذا الزمام يكاد أن يفلِت منها، أو كلما تورّطت هذه القمة فى سياستها الخارجية، فراحت توجّه جام غضبها إلى (الداخل)، طالما كانت عاجزة عن مواجهة الخارج .

وأما **فى العالم الثالث**، فإننا نرى التربية، لا تقِف بمعزل عن هذا (التفسّخ)، الذى رأيناه يسود هذا العالم الثالث، بل إننا لا نبالغ إذا نحن قلنا : إن التربية تساهم فى زيادة هذا التفسّخ، وزيادة خطره .

---

(1) NIGEL GRANT : **Soviet Education;** Penguin Books, 1964, p. 32 .

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : «دراسة مقارنة للإدارة المدرسية» ـ **اتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠، ص ٤٣١، ٤٣٢ .

(٣) المرجع السابق، ص ٢٦٠ . (٤) المرجع السابق، ص ٢٦١ .

ذلك أن (الخطَّ الواحد) غيرُ واضح فى التربية، سواء فى ذلك التربية المدرسية، والتربية اللامدرسية .

ففى المدرسة، نرَى درس الدين، ومدرّسه صورة سيئة له، فيتحوّل هذا الدرس إلى تلقين وحفظ، لا إلى سلوك عملَى. وبعد درس الدين، نرى درساً للطبيعة أو الكيمياء أو غيرهما، يُعرَض بصورة تزرع الإلحاد، بدلاً من أن تزرع الإيمان. كما نرى الأدب الماجن يُعرَض على صغار المتعلّمين، باسم (الأدب) أو (الفن)، أو ترقية التذوق الأدبى أو الفنى، كما لو لم يكن لهذه الأدب أو الفن، آثار خُلُقية .

وفى الإذاعة والصحافة والتليفزيون، نرَى الصورتين المتناقضتين، تُعرَضان فى الصفحة الواحدة، وفى الفقرة الواحدة من البرنامج، أو فى فقرتين متتاليتين .

أى أننا نجد «برامج الدين فى الإذاعة والتليفزيون، والأعمدة المخصّصة له فى الصحُف، محدودة، لا تتعدّى قطرات، فى بحور من الرذائل، متمثلة فى البرامج والأغنيات والتمثيليات والأفلام، التى تُفسد النفس، والتى تشمئزّ منها نفوس الكبار، ولكنها تتّخذ لها مجرى عميقاً فى نفوس الصغار»[١] .

وأما فى النمط الإسلامى، فقد كان التغيّر الثقافى يتمّ على مستوَى القاعدة والقمّة معاً، فى خطّ واحد محدّد، يلتزم الجميع به، يسير وفق القرآن الكريم، والسنّة النبوية المطهّرة، ويستجيب بسرعة وذكاء، لكل المتغيّرات، التى تفرِض نفسها على الواقع الإسلامى، المتجدّد باستمرار، فقد «(تطوّر) الإسلام فيما لا يتّصل بعقيدته، ليناسب كل مصر، ويناسب كل عصر»[٢] ـ منذ فجر تاريخه المبكّر .

ونستطيع أن نرى هذه (المشاركة) بين القمّة والقاعدة، فى ذلك التطوّر، الذى تطوّرته مؤسّسات التربية الإسلامية، ومناهج التعليم بها، فقد «كانت أُولى المؤسّسات التربوية التى ظهرت فى الإسلام، هى (دار الأرقم بن أبى الأرقم) فى مكة، التى فتحت أبوابها سراً، فى أيام الإسلام الأولى، لمِن آمنوا بالرسالة والرسول، وسط إرهاب زعَماء مكة .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : **فى التربية الإسلامية** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٧، ص ٢٢١ .

(٢) الدكتور عبد الغنى عبود، والدكتور حسن إبراهيم عبد العال : **التربية الإسلامية وتحدّيات العصر** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٩٠، ص ٢٦٢ .

وعندما هاجر المسلمون من مكة إلى المدينة، فُتِحت ثانى (مدرسة) فى الإسلام، وهى (المسجد) .

وعندما تطلَّبت الدراسة فى المساجد، لوناً من ألوان الدراسة، التى تُعِدّ لها وتمهّد، كانت (الكتاتيب)، بأنواعها المختلفة، ابتداء من العصر الأموى .

وعندما تعقّدت أحوال المجتمع الإسلامى وتعقّدت حضارته، فى العصر العباسى الثانى، ظهر النظام المدرسى، شبيها بالنظام المدرسى الحديث، بكل تعقيداته .

وظلت فلسفة التربية فى الإسلام، طوال هذه العصور الإسلامية الأولى ـ عصور القوّة، التى امتدّت حتى القرن الخامس الهجرى ـ تدور حول نفس الهدف : تحرير الفرد من الداخل، وإطلاق طاقاته المبدعة، ليكون قادراً على خدمة نفسه، وعلى التمييز بين الخير والشرّ، وليكون قادراً ـ أيضاً ـ على المساهمة النشطة البنّاءة، فى حياة مجتمعه، وفى ازدهاره .

وفى ضوء هذه الفلسفة الكبرى، تطوّرت التربية الإسلامية، من عصر إلى عصر، تبَعاً (للمتغيّرات)، التى فرضتها ظروف الحياة فى كل عصر» [١].

وكان منطق هذه (المشاركة)، يقوم على أساس واضح، فقد بدأت إدارة التعليم فى الإسلام، «لا مركزية أوّل الأمر، فى عهود الإسلام الأُولى، فقد كان كل مسلم، مسئولاً عن أن يعلّم نفسه بنفسه، وأن يعلّم الآخرين، حسبة لله. وعلى هذا الأساس، كانت تُنشأ المساجد، وتُقام بها حلقات الدروس، وتُنشأ بها المكتبات .

وعندما دعت (الحاجة) إلى إنشاء (الكتاتيب)، للتمهيد للدراسة فى الجوامع، أُنشِئت تلك الكتاتيب، على هذا الأساس أيضاً .

وعندما نمت الحاجة، إلى ترجمة العلوم الأجنبية، فى العصر العباسى، استمرّت الجهود الشعبية السابقة، وبجانبها بدأت جهود الدولة فى الظهور». «واستمرّت الدولة تتدّخل فى إدارة التعليم، لِتَسُدَّ النقص الذى تراه، فى نظام التربية الإسلامى»[٢] .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : **فى التربية الإسلامية** (مرجع السابق)، ص ١٨٦ .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : **إدارة التربية، وتطبيقاتها المعاصرة** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨، ص ٤٨، ٤٩ .

«ولم تَحُلْ مسئولية الدولة فى الإسلام عن التربية، وإدارتها للتعليم، منذ القرن الخامس الهجرى (الحادى عشر الميلادى)، دون اشتراك القاعدة، فى إنشاء المدارس وإدارتها»[(١)] .

(فالخطّ الواحد)، واضح فى (التغيّر التربوى)، وصاحب الحق فى إحداث هذا التغيّر، فى التراث الإسلامى، هو الشعب والدولة معاً، وفق خطوط الإسلام، وذلك واضح فيه، وضوحَه اليوم فى الغرب والشرق، على السواء، وإن كان غير واضح فى البلاد الإسلامية اليوم، لِبُعد هذه البلاد عن تُراثها الدينى والحضارى على السواء، كما سبق .

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٩، ٥٠ .

الفصل الثالث

التربية ومشكلات المجتمع

تقديم:

لا يخلو مجتمع من مشكلات، ولا تخلو ثقافة من سلبيات .

وليس وجود المشكلات فى المجتمع، دليلاً من دلائل ضعفه، بقدر ما قد يكون وجودها دليلاً على حيويته، وإصراره على أن ينطلق إلى أمام، وفى انطلاقه، لابد أن تعترضه صعوبات، ولكنه ـ بالعزيمة والإصرار ـ لابد ـ منتصر عليها .

وليس وجود سلبيات فى الثقافة، دليلاً على ضعف هذه الثقافة، بقدر ما قد يكون وجودها دليلاً على مرونة هذه الثقافة وتطوّرها، بحيث تستجيب للتطوّر، ولنسائم التغيّر، ومحاولات التغيير، تدقّ على هذه الثقافة الأبواب. وفى هذه الاستجابة، لابدّ أن تنهض صعوبات، نتيجة لاحتكاك الجديد بالقديم، وتفاعُله معه، قبل أن تتبلور عناصر الثقافة من جديد، لتمهّد الأرض للنبت الجديد، يانعاً مزهراً مشرقاً .

وإذا كانت التربية ـ كما سبق ـ عملية اجتماعية[1]، فإن وظيفة أساسية من وظائف التربية، هى أن تمهّد السبيل أمام المجتمع، ليجتاز ما يعترضه من مشكلات، وأن تُنيرَ السبيل أمام الثقافة، حتى تعرف : كيف تتخلّص مما ينبُت على جانبيها من سلبيات ؟

وبهذا الدور، تكون التربية عاملاً من عوامل البناء فى المجتمع، بالإضافة إلى كونها عاملاً من عوامل المحافظة على هذا المجتمع .

ويعود بنا ذلك مرة ثانية إلى الثقافة، قبل أن نخوض فى موضوعنا فى هذا الفصل، عن الدور الذى تقوم به التربية، فى حلّ مشكلات المجتمع .

خصائص الثقافة:

رأينا ـ فى الفصل السابق ـ أن الثقافة مرادف (للشخصية) Character بالنسبة للفرد، وأنها مرادف (للشخصية القومية) National Character بالنسبة للمجتمع، أو بالنسبة لمجموع الأفراد، الذين يعيشون تحت (نظام واحد)، وظروف حياتية متقاربة[2] .

---

(١) ارجع إلى ص ٢٦، ٢٧ من الكتاب .

(٢) ارجع إلى ص ٣٥، ٣٦ من الكتاب .

وتعرّضنا ـ هناك ـ أيضاً ـ لعناصر هذه الثقافة، والعلاقة بينها وبين الحضارة، وسُبل التغيير ـ أو التغيّر ـ في هذه الثقافة، ودور التربية في إحداث هذا التغيّر .

وللثقافة خصائصها العامة، المشتقّة ـ في الواقع ـ من معنى الثقافة وطبيعتها، وصلتها بالمجتمع، الذي تعبّر عنه، وظروف الحياة في هذا المجتمع، على وجه العموم. ويمكن تلخيص هذه الخصائص، فيما يلي :

١ ـ **أنها إنسانية** : ومعنى إنسانيتها، أنها (من صُنع) الإنسان، وأنه توصّل إلى عناصرها المختلفة، التي يتشكّل منها (نسيجها) العام، من خلال حياته في مجتمع معيّن، واستجابته (لضغوط) الحياة عليه، في هذا المجتمع .

ومن ثمّ كان اختلاف الثقافة، من مجتمع إلى مجتمع، كما سبق في الفصل الثاني[١]، ومن ثمّ ـ أيضاً ـ كانت (الثقافة) بالنسبة للمجتمع، (كالبصمة) بالنسبة للإنسان الفرد، لا تتكرّر، ولا تدلّ على غير صاحبها .

ومعنى (إنسانية) هذه الثقافة أيضاً، مسايرتها لحالة الإنسان، من حيث (الثبات) و(التجديد)، فهو (يثبِّت) عليها، ويقدّس عناصرها، حين يجد في هذه العناصر ما يُشبِعه، ويستجيب لمختلف حاجاته، في بيئته التي يعيش فيها، كما أنه (يثور) عليها، ويغيّر فيها، بقدر (تغيّر) الحياة من حوله، تغيّراً يحسّ ـ به ـ أنه لابدّ من تغييرها، لتستجيب لحاجاته المختلفة، وسط التغيّرات التي تفرض نفسها على هذه الحياة .

فهي إنسانية، بمعنى أن الإنسان «يملِك الثقافة، ولكنها لا تملِكه، وهو يستغلّها، ولكنها لا تستغلّه» .

وخضوعه لها، لا يعني استذلالها له، بقدر ما يعني رضاه عنها، وسعادته بها، ولذلك فهو يجسّدها في شخصه، فكراً وكلاماً، وسلوكاً ونشاطاً، وعملاً وسعياً، بل إنه يجسّدها على النحو الذي يريده هو، لا التي تريده هي، ولذلك يختلف الأفراد فيما بينهم، حتى في أشدّ المجتمعات ديكتاتورية واستبداداً وتسلّطاً، رغم ما بُذِل ـ ويُبذَل ـ من جهد، لصبّهم في قالبها .

ثم إنها سمة من سمات الإنسان وحده، من حيث هو حيوان عاقل، ومن حيث هو حيوان ناطق، ومن حيث هو حيوان اجتماعي، ولذلك كان أيضاً حيواناً ذا ثقافة، فلم يوصَف مخلوق

---

(١) ارجع إلى ص ٣٥ من الكتاب .

من المخلوقات، بأنه حيوان ذو ثقافة، إلا هو، مع أن غيره من المخلوقات كثير، ولكن هذه المخلوقات الكثيرة، لم يتوفّر لها، ما توفّر له هو، من وسائل الحصول على الثقافة، فكان وصفه بها، تشريفاً لها وله»[1] .

٢ ـ **أنها مكتَسَبة** : بمعنى أنها ليست غريزية أو فطرية، كما هى الحال بالنسبة للحيوان، الذى يتصرّف ـ فرداً وجماعة ـ بصورة غريزية، أودعها اللّه سبحانه فى أعماقه، يوم خلقه. أما الإنسان، فهو مولود مزوّداً بالعقل، الذى يستطيع ـ به ـ أن (يختار) أنماط حياته، وأن يتعامل مع البيئة المحيطة به، وما أودعه اللّه فيها من خيرات، وأن يتعامل ـ أيضاً ـ مع الأفراد الآخرين، الذين يشاركونه الحياة، فى مجتمعه هذا .

ومن ثم رأينا فى السمة الأولى، أن الإنسان قد توصّل إلى عناصر ثقافته، من خلال استجابته لضغوط الحياة عليه، فى بيئته التى يعيش فيها .

ويكتسب الإنسان ـ والمجتمع ـ عناصر ثقافته، من (روافد) متعدّدة، أوّلها تاريخ هذا المجتمع على أرضه، ومن خلاله يتم (تثبيت) هذه العناصر، لثبوت صلاحيتها ـ تاريخياً ـ لشعب معيّن على أرضه ـ ومن خلال هذا الرافد، تستمد الثقافة (طولها) .

أما ثانيها، فهو علاقات هذا المجتمع، مع المجتمعات الأخرى، المعاصرة له، فمن خلال هذه العلاقات، يتمّ التأثير والتأثّر، ويتمّ ما يسمّى (بالتلقيح الثقافى)، وكلما كانت هذه العلاقات متعدّدة، كانت أكثر ثراء، وكلما كانت محدودة، كانت ضيقة الأفُق، محدودته. ومن خلال هذا الرافد ـ الثانى ـ تستمدّ الثقافة (عرضها) .

«ومن مجموع الطول والعرض فى الثقافة، يأتى عُمقها. ثم تأتى أصالتها وحيويّتها، من أن تأتى مناسبة لشخصية الفرد، أو شخصية المجتمع، متكاملة عناصرها مع بعضها البعض، غير مُتَنَاقضة، ولا متضاربة .

وبقدر عُمق الثقافة وأصالتها وحيويتها، تكون قدرتها على مسايرة خُطَى المجتمع، فى طريق الحضارة والمدنيّة، والحيلولة بينه وبين التخلّف والجمود»[2] .

٣ ـ **أنها وظيفية** : بمعنى أن عناصر الثقافة، التى توصّل إليها الإنسان ـ والمجتمع، توصّل إليها كل منهما، لأن لها (وظيفة) محدّدة، فى حياة الإنسان ـ والمجتمع، «فهى توفّر

---

(١) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق)، ص ٦٩ .
(٢) المرجع السابق، ص ٦٨ .

للفرد صورة السلوك والتفكير، والمشاعر التى ينبغى أن يكون عليها»[١]، كما «توفّر للفرد وسائل إشباع حاجاته»، و«توفّر للأفراد تفسيرات جاهزة، لطبيعة الكون وأصل الإنسان، ودور الإنسان فى هذا الكون»، و«توفر للأفراد المعانى والمعايير، التى يميّزون فى ضوئها بين الأشياء والأحداث»[٢]، و«تنمّى الضمير عند الأفراد»، «وتنمّى فى الفرد شعوراً بالانتماء والولاء، فتربطه بالأفراد الآخرين، فى شعور واحد، وتميّزهم جميعاً عن الجماعات الأخرى» .

«وعن طريق الثقافة، يكتسب الفرد اتّجاهات سلوكه العام»[٣]، وعن طريقها - أيضاً - يعرف الفرد - والمجتمع - كيفية التعامُل مع الناس والأشياء، تعامُلاً تلقائياً، لا يُحتاج فيه - إلا نادراً - إلى إعمال فكر، أو كدّ ذهن .

فالثقافة - على ذلك - تخدُم الفرد - والمجتمع - من خلال تقديم (حلول جاهزة)، لما يقابله فى حياته من أحداث، ولما يتعرّض له من ضغوط .

ومن ثمّ كان ما رأيناه، من اختلاف الثقافة من فرد إلى فرد، ومن مجتمع إلى مجتمع، بل ومن جماعة طائفية أو مهنية، إلى جماعة أخرى، فى داخل المجتمع الواحد[٤] - وكان أيضاً ذلك التغيّر، الذى يفرض نفسه على الثقافة[٥] .

إنها «وسيلة من وسائل تحرير الإنسان، بمعنًى أنها تحرّره من العوَز والحاجة، وبالتالى من الخوف، ومن القلق، بما تزوّده به من إمكانيات، تضمن له الطعام والشراب والمسكن، وحاجات الحياة الأساسية، فى يومه وفى غده، كما تضمن له المحافظة على نفسه من أعدائه، سواء فى ذلك أعداؤه من بنى البشر، وأعداؤه الآخرون، الذين تفيض بهم الطبيعة من حوله»[٦]، وهى - بذلك - وظيفية فى حياة الفرد والمجتمع، وليست من كماليات هذه الحياة .

٤ - **أنها متكاملة** : بمعنًى أنها مادّية ومعنوية، فردية واجتماعية، ميتافيزيقية وفيزيقية، لأن الإنسان يختلف عن الحيوان، فى أنه ليس جسداً فقط، وإنما هذا الجسد، مجرد (وعاء)، يحوِى - فى داخله - أبعاداً كثيرة، وعوالم متعدّدة. ونتيجة لذلك، يختلف المجتمع الإنسانى، عن الجماعات غير الإنسانية، فى بساطة حياة تلك الجماعات غير

---

(١) الدكتور محمد الهادى عفيفى : **فى أصول التربية** - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٠، ص ١٥٣ .
(٢) المرجع السابق، ص ١٥٤ .
(٣) المرجع السابق، ص ١٥٥ .
(٤) ارجع إلى ما قلناه عن (عناصر الثقافة) الثلاثة فى الفصل السابق، ص ٣٧ - ٣٩ .
(٥) ارجع إلى ما قلناه عن (التغيّر الثقافى) فى الفصل السابق، ص ٤٠ وما بعدها .
(٦) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق)، ص ٦٩، ٧٠ .

الإنسانية، و(اطّراد) هذه الحياة، بشكل لا يبدو فيه اختلاف، بين جماعة منها اليوم، وجماعة كانت تعيش منذ آلاف السنين، أو بين جماعة منها تعيش فى مكان، وجماعة أخرى، تعيش فى مكان آخر، مهما اختلفت ظروف الحياة هنا، عنها هناك .

أما المجتمع الإنسانى، فهو يقوم على (التنوّع)، فى العصر الواحد، باختلاف ظروف المكان، كما أنه يقوم على (التغيّر) من عصر إلى عصر، باختلاف (المتغيّرات)، التى تفرض نفسها على كل عصر .

وأىّ تغيّر يصيب جانباً من جوانب الثقافة، لابد أن يمتدّ تأثيره إلى سائر جوانبها، ليُعاد تشكيل أجزائها من جديد، وَفْقَ (نسَق) معيّن، يكون له (منطق) واضح .

وإذا كانت الثقافة «تجمع فى عناصرها ومكوّناتها، بين مسائل تتّصل بالروح والفكر والوجدان، كالعقيدة الدينية، أو النظرية السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وكالآمال والتطلّعات، وكالتفاؤل أو التشاؤم ـ وبين مسائل تتّصل بحاجات الجسد، من طعام وشراب وكساء ومسكن وعمل وغيرها»، مما «يلزم الإنسان، من حيث هو إنسان، له مطالب وحاجات متعدّدة، بيولوچية ونفسية واجتماعية واقتصادية، ومن حيث هو عضو فى جماعة، يرتبط مصيره بمصيرها، يسعَد بسعادتها، ويشقَى بشقائها»[١] ـ فإن «هذه العناصر الثقافية متكاملة، يؤثّر بعضها فى بعضها الآخر، وتتفاعَل هذه العناصر جميعاً، فيما بينها، لتكوّن فى النهاية (ثقافة المجتمع)»[٢] ـ على نحو ما رأينا عند الحديث عن (العناصر المتغيّرة)، فى الفصل الثانى[٣] .

وظيفة الثقافة :

ولعله يتّضح مما سبق، أن للثقافة وظيفة (مزدوجة)، فى حياة الفرد والمجتمع على السواء، شِقّها الأول محافِظ، وشقّها الثانى تجديدى .

فالثقافة ـ بطبيعتها ـ **محافظة**، لأن أبناء المجتمع إنما يتشرّبونها، منذ تُفْتَح أعْيُنُهم على الحياة، ثم من خلال برامج التربية بمعناها الواسع، على نحو ما رأينا، عند حديثنا عن (التربية والفرد)، فى الفصل الأول[٤] .

---

(١) المرجع السابق، ص ٦٧ .

(٢) الرجع السابق، ص ٦٨ .

(٣) ارجع إلى ص ٣٩ من الكتاب .

(٤) ارجع إلى ص ٢٥، ٢٦ من الكتاب .

ومن ثم فالفرد ينمو، متمثّلاً للثقافة، معبّراً عنها، من خلال احتكاكه بغيره من أبناء المجتمع، وخاصّة بالكبار منهم، ومن خلال احتكاكه ـ أيضاً ـ بنُظم مجتمعه ومؤسّساته ومرافقه .

وتحيا الثقافة، في شخصيات أبناء المجتمع، ولا تحيا بمعزل عن هذه الشخصيات .

وحتّى في الثورات، التي تقلب الأمور رأساً على عقب، يلاحَظ أن «أشدّ الحركات الثورية عنفاً، كان عليها أن تكيّف مبادئها وأفكارها الجديدة، للظروف التاريخية والحضارية القائمة»[1] ـ وإلا كان محكوماً على هذه الأفكار، بالموت، مقدّماً . ولذلك يلاحظ الدكتور محمد عزيز الحَبابيّ، أنه «يكون الثوري محافظاً و(اتّباعياً) في البداية، فمجدّداً بعد ذلك»، «فالمصلح أو المجدّد، بل حتى العبقري، يبدأ بأن يخضع لآراء عصره، وأن يتأثّر بطابع محيطه. إنه يهضم ويستسيغ .. قبل أن يعدّل»[2] .

بل إن حركات التاريخ، تُظهر لنا أن (اليساري) يكون يسارياً وهو خارج السلطة، فإذا ما تولّى السلطة، صار يمينياً (متشنّجاً)، أكثر من (اليمينيين) التقليديين .

والثقافة ـ بدورها المحافظ هذا ـ تساعد الإنسان، على أن يعيش مطمئنّاً على يومه وغده، بأقلّ جهد ممكن، لأنه يستعيض عن (المحاولة والخطأ)، بما توفّره له هذه الثقافة، من تجارب السابقين، وما عانوه ـ في سبيله ـ على طريق هذه (المحاولة)، وذلك (الخطأ) .

إنه ـ من خلالها ـ يدّخر «عشرات الآلاف من السنين، التي ضيّعها الإنسان، بين المحاولة والخطأ، يبذُل الجهد والعرق والدم، ويَعْصِر الفكر، ويقتحم الأهوال، ويتحمّل المتاعب، ويصبر على مشاقّ التفكير والبحث والدراسة الجادّة، قبل أن يصل إلى القوانين والنظم والعلوم والوسائل والأدوات، التي يُشبِع بها حاجاته، والتي جعل منها عناصر لثقافته، التي سلّمها إلى الأجيال التّالية، جيلاً بعد جيل، ليستفيد بها بَنُوه، دون أن يتَعبوا كما تعِب، أو يشقوا كما شقِي»[3] .

وكوْن الثقافة ـ بطبيعتها ـ محافظة، لا يُلغي دورَها التجديدي، بل إننا نستطيع أن نقول: إنها ـ بطبيعتها أيضاً ـ **مجدّدة** .

---

(١) الدكتور محمد منير مرسي : **الاتجاهات المعاصرة، في التربية المقارنة** ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤، ص ٤٧ .

(٢) الدكتور محمد عزيز الحبابي : **من الحريات إلى التحرُّر** ـ من (مكتبة الدراسات الفلسفية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٧٢، ص ٢٠٤ .

(٣) دكتور عبد الغني النوري، ودكتور عبد الغني عبود (مرجع سابق)، ص ٧٠، ٧١ .

ويأتى التجديد فى الثقافة، من أن الحياة من حول الفرد ـ والمجتمع ـ فى تجدّد مستمرّ، ولابد أن تستجيب الثقافة لهذا التجدّد، بتجديد عناصرها، لتستجيب له، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (خصائص الثقافة)، فى مطلع هذا الفصل .

ذلك أن الإنسان ـ بطبعه ـ لا يَرضَى أبداً، فهو دائم التفكير والتأمّل، دائم الرغبة فى تغيير عالَمه الذى يعيش فيه، دائم الرغبة فى اقتحام المجهول، والاستفادة بما يتمخّض عنه هذا الاقتحام، «فالمشاكل العلمية، تؤدّى دائماً إلى فتح آفاق جديدة، أمام البُحّاث، ليسيروا فى اتّجاهها، حتى إذا ظنوا أنهم بالغوها، وجدوا أمامهم طرقا أخرى جديدة، للعلم والمعرفة»[1]، وذلك لأن (البحث) ذاته، يؤدّى إلى إحساس الإنسان «بلذّة عقلية، لها نفس الأهميّة فى الحياة الحديثة، كالأدب والفنّ»[2] .

ويتمخّض هذا (البحث) عن جديد، سرعان ما يطبّق، فيغيّر وجه الحياة فى المجتمع، ويغيّر ـ بالتالى ـ فى (بعض) عناصر الثقافة، مما يستدعى تغييراً فى (بقية) عناصرها، سواء كان الغرض من هذا (البحث)، هو (العلم للعلم)، أو (العلم للمجتمع)، إذ أنه «لا تناقُض، بين (العلم للعلم)، و(العلم للمجتمع)»[3]، كما يُدَّعَى، وإنما العلم كله للمجتمع، حتى ولو لم يكن مقصوداً به حلّ مشكلة اجتماعية معيّنة،إذ أن نتائج هذا العلم، حتى ولو كان غير مقصود ولا مخططّ، ستُطرح على صعيد المجتمع فى النهاية، لتفعل فعلها فيه ... فيكون التجديد فى الثقافة .

ومن ثم فالمحافظة فى الثقافة، تعنى التجديد فيها أيضاً، وذلك لأن العناصر الثقافية المتوفّرة للإنسان ـ وللمجتمع ـ لا تعنى ارتخاء الإنسان وتكاسُله، وإن كانت تعنى ذلك بالفعل فى عهود التخلّف، على نحو ما سنرى، ولكنها تعنى ـ حقيقة ـ اتّخاذ تلك العناصر، منطلَقاً للبحث عن جديد، ومنطلَقاً للتغيير، فى اتجاه المستقبل المنشود ـ وهو تغيير لا يقوم على (تقويض) الثقافة، وإنما هو يقوم على (دعْمها)، بالإضافة إليها وإثرائها، بهذا التغيير .

فالتجديد فى الثقافة ـ على هذا الأساس ـ مكمّل للمحافظة فيها، وليس على النقيض من هذه المحافظة، وتظلّ المشكلة بعد ذلك هى :

---

(١) الدكتور محمد الشحات محمد عوض : «دور الكيمياء فى المعاهد الذرية» ـ **الذرة فى خدمة السلام** ـ مجموعة المحاضرات، التى ألقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين، للمجمع المصرى للثقافة العلمية، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦ ـ رقم (٢٧) من (الألف كتاب) ـ مكتبة مصر ـ القاهرة، ص ١٠٤ .

(٢) برنارد جافى : «مستقبل العلم فى أمريكا» ـ ترجمة الدكتور محمد الشحات ـ الفصل الحادى والعشرون من : **قادة العلم فى العالم الجديد** ـ الجزء الثانى ـ مراجعة الدكتور عبد الحليم منتصر ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨، ص ٦٧٤ .

(٣) دكتور عبد الغنى عبود : **البحث فى التربية** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٩، ص ٣٤ .

- متى نحافظ ؟ ومتى نجدِّد ؟

- وعلى أى شىء نحافظ ؟ وفى أى شىء نجدِّد ؟

وذلك هو التحدِّى الكبير، الذى يواجه أىّ مجتمع، وتلعب التربية دورها الواضح فيه، على نحو ما سنرى، فى نهايات هذا الفصل .

الثقافة ومشكلات المجتمع :

قامت الثقافة - يوم قامت - تجميعاً لطاقات الأمة، وتوجيها لها إلى وجهة معيَّنة، يتمكّن بها أبناء المجتمع، من مواجهة ما يعترضهم من مشكلات، والتغلّب عليها .

وقد بدأ (البناء) الثقافى الأول بسيطاً، بساطة الحياة ذاتها فى المجتمعات القديمة، ثم أخذ هذا (البناء) (يتعقّد) بعد ذلك، بتعقُّد الحياة فى هذه المجتمعات، وبتعقُّد حضارتها .

ولقد مر هذا (التجميع) للطاقات وتوجيهها كما سبق، بمراحل، بُذلت فيها جهود، استمرّت آلاف السنين، أو عشرات الآلاف منها، فى (المحاولة والخطأ)، قبل أن تستقرّ ملامح الثقافة على نحو معيّن، وتتبلور على الصورة التى صارت تبدو عليها .

ولا مجتمع على وجه الأرض، يعيش بلا مشكلات .

والفرق بين مجتمع ومجتمع، إنما هو فرق فى (كمّ) هذه المشكلات، و(كيفها)، وفرق فى مصدرها - أو سببها - أيضاً .

وقد تكون المشكلة، نتيجة (لتحدّ) خارجىّ، بسبب موقع البلد الممتاز، أو ما منحه الله من خيرات طبيعية ممتازة ... كما يشهد بذلك تاريخ مصر والهند الطويل، على سبيل المثال .

وقد تكون المشكلة، نتيجة (لحقد) من بلد مجاور، بسبب إحساس أبنائه بالفشل، لسبب أو لآخر، فى الوقت الذى يعيش فيه أبناء هذا البلد فى أمن وسلام وتقدُّم وازدهار، كما يشهد بذلك موقف فرنسا قبيل نابليون (١٧٦٩ - ١٨٢١) وأثناءه، من كل من ألمانيا وانجلترا على السواء .

وقد تُفرَض المشكلة على البلد، لسبب (لا ناقةَ له فيه ولا جمل)، على حدّ ما يقولون، كعدوان يتّجه إليه بغير سبب يعود إليه، وإنما لسبب يتصل بداخل بلد آخر، وما يسوده من قلاقل واضطرابات، رأت القيادة السياسية، توجيه الانتباه كله إلى الخارج، بهذا العدوان، حتى (يمتصّ) دوافع هذه القلاقل والاضطرابات، كما يشهد بذلك ما فعله نابليون، عندما

تولّى السلطة فى فرنسا (١٧٩٩ ـ ١٨١٤)، وكما يشهد به ما فعله جمال عبد الناصر (١٩١٨ ـ ١٩٧٠) فى حرب اليمن، بعد فشل وحدة مصر وسوريا، وإعلان الاشتراكية .

وقد تكون المشكلة ناتجة عن تحدّيات داخلية، تفرض نفسها على أبناء البلد، كتلك التحدّيات التى قابلت المصريين القدماء، نتيجة لنهر النيل، وأخطار فيضانه ... وكتلك التحدّيات التى قابلت الشعب الأمريكى، فى أول الهجرات إلى (الأرض الجديدة)، بعد اكتشاف خريستوفر كولمبس (١٤٥٢ ـ ١٥٠٦) لها، نتيجة لاتساع الرقعة، وثراء التربة، والافتقار الشديد إلى الأيدى العاملة، والحاجة إلى مواجهة مشكلات الأمن .

ولا تمثل تلك المشكلات عقبة فى سبيل الأمة بالضرورة، بقدر ما قد تُعتَبر (دافعاً) لها إلى (التقدّم)، فمثل هذه المشكلات، أو (التحدّيات)، هى التى تكوّن (الأمة) الواحدة فى النهاية، لأنها تجمَع أبناء الأمة على (هدف) واحد، «فوحدة الأمة ترجع إلى حدّ ما، إلى وشائج القُربَى الحقيقية بين مواطنيها، إلا أنها ترجع إلى حدّ ما كذلك، إلى ضغط العالم الخارجى، وتحدّياته لهذه الأمة»[(١)] ـ على حد تعبير برتراند رسل .

ولذلك كان ما يلاحظه الدارسون، من تلك العلاقة، التى تربط بين (الحرب) و(المَدَنيَّة) أو (الحضارة)، فيرَى البعض، أن الحرب هى «السبب المباشر فى معظم الاختراعات وتقدّمها»[(٢)]، وأنها «ما هى إلا وليد المدنيّة»[(٣)] .

ذلك أن «المختَرعات، تأتى أوّلاً لكسب الحرب، ثم تُستَخدَم بعد ذلك فى الأغراض السلمية»[(٤)]، وأن «كل اختراع مستخدَم فى القتال، يأتى فى الأوان، لاستخدامه فى السلم، قبل بُطلان المختَرعات، التى كانت مستخدَمة فيه، قبله»[(٥)] .

---

(١) برتراند رسل : **نحو عالم أفضل** (مرجع سابق)، ص ٨٥ .

(٢) دكتور حسن حسنى أبو السعود : «النظائر المشعّة، فى خدمة الصناعة» ـ **الذرة فى خدمة السلام** ـ مجموعة المحاضرات، التى أُلقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين، للمجمع المصرى للثقافة العلمية، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦ ـ رقم (٢٧) من (الألف كتاب) ـ مكتبة مصر ـ القاهرة، ص ١٨٦ .

(٣) أرنولد توينبى : **الحرب والمدنية** ـ ترجمه أحمد محمود سليمان ـ راجعه الدكتور محمد أنيس ـ رقم (٥٠٧) من (الألف كتاب) ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٤، ص ٨ .

(٤) عبد الغنى سيد احمد عبود : **دراسة مقارنة لنظام البحث العلمى، فى مصر والولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى** ـ رسالة مقدمة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، للحصول على درجة دكتور فلسفة فى التربية ـ جامعة عين شمس ـ كلية التربية ـ قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ القاهرة ـ ١٩٧٢، ص ١٥٧ .

(٥) ب. ج. وودز : **التعاون الاقتصادى وأساليبه** ـ الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس) ـ مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ص ٧ ـ من المقدمة، للأستاذ عباس محمود العقاد.

غير أن هذه المشكلات، يمكن ـ في الوقت ذاته ـ أن تقضيَ على الأمة. فقبل ميلاد السيد المسيح بسبعة قرون، كانت هناك مشكلات تعترض سبيل بلاد الإغريق، ومشكلات أخرى، تعترض سبيل بلاد الرومان. ولقد أدت مشكلات بلاد الإغريق إلى اندحارها، وأدت مشكلات بلاد الرومان إلى ازدهارها، وما هي إلا سنوات، حتى سقطت بلاد الإغريق، ذات الحضارة القديمة، تحت أقدام مشكلاتها، لتقع في قبضة الرومان، الذين كانت بلادهم ـ وقتئذ ـ لا تزال (في عصر التكوين) .

وبعد ميلاد السيد المسيح بستة قرون أخرى، كانت هناك مشكلات، تعترض سبيل عرب الجزيرة العربية، بعد ظهور الإسلام، ومشكلات أخرى تعترض سبيل الدولتين ـ أو الامبراطوريتين ـ الرومانية والفارسية، ولقد أدّت مشكلات الجزيرة العربية إلى اكتمال قوّتها، وأدّت مشكلات الامبراطوريتين القديمتين إلى اندحارهما، لتقعا تحت أقدام تلك المشكلات، ثم لتقعا ـ معاً ـ في قبضة المسلمين ـ عرب الجزيرة العربية .

وفي عبارة موجَزة، يلخّص لنا المرحوم عباس العقاد، أسباب اندحار الفرس والروم، أمام مشكلاتهما، وأسباب ارتقاء العرب فوق هذه المشكلات، بأن «حركة العرب (كانت) حركة إنشاء ونَماء، وحركة الروم والفرس، حركة اختلال وتقويض .

وجِسم الفتَى اليافع مضطرب، لا يستقرّ على حال، وكذلك جسم الهَرِم الذاهب. ولكن شتّان ـ اضطراب واضطراب»[1] .

وهو هنا لا يفوته، أن يوضح أن سبب (البناء) الرئيسي في جانب العرب، كان هو (الإسلام)، الذي حقّق به العرب «عجيبة من أعظم عجائب التاريخ»، وذلك لأن نُصرتهم على الفرس والروم، كانت «نُصرة عقيدة، لا مراء»[2]، وذلك لأن عقيدة الإسلام، إنما هي «عقيدة مُنشئة، ينود عنها حُماة قادرون»[3] ـ هذا بينما «كانت علَلُ الفناء، قد اصطلحت على بِنية الدولَة الفارسية»، «وكانت علَلُ مثلها ـ وإن كانت أخفّ منها ـ قد اصطلحت على بِنية الدولة الرومانية الشرقية»[4] .

وباختصار، فإن المسألة مسألة (ثقافة) المجتمع، وتكامُل عناصرها، وقُدرتها على مواجهة مشكلات مجتمعها، وعلى حلّ هذه المشكلات، ومدى ما بها من عناصر، تستحّق (المحافظة)، ومدى قدرة عناصرها تلك، على مواجهة ضرورات (التغيير)، أو (التجديد) .

---

(١) عباس محمود العقاد : **عبقرية خالد** ـ دار الهلال ـ القاهرة، ص ١١٠، ١١١ .
(٢) المرجع السابق، ص ١٠٧، ١٠٨ .
(٣) المرجع السابق، ص ١٠٩ .
(٤) المرجع السابق، ص ١١١ .

التربية ومشكلات المجتمع:

وتلعب التربية دوراً واضحاً فى (حلّ) مشكلات المجتمع، من خلال موقفها الذى تتّخذه من (ثقافته) .

غير أن التربية لا تساهم فى حل هذه المشكلات بالضرورة، من خلال ذلك الموقف، الذى تتّخذه من (ثقافة) المجتمع، بل إنها يمكن أن يكون لها دور واضح، فى (تعقيد) هذه المشكلات، وزيادة حدّتها .

فالتربية لا تؤدّى ـ بالضرورة ـ إلى القوة، ولكنها قد تؤدّى إلى الضعف أيضاً .

وهى لا تؤدّى ـ دوماً ـ إلى الحرّية، بل إنها قد تسُوق إلى العبودية .

وهى لا تقود ـ حتما ـ إلى التقدّم، ولكنها قد تقود إلى التخلّف أيضاً .

والعبرة، بتلك (الفلسفة) التى تتّخذها التربية، و(الأساليب) التى تتّبعها، لتحقيق هذه الفلسفة، على حدّ تعبير الدكتور أبو الفتوح رضوان، فى رسالته للدكتوراه[1] .

فكما تُعزَى إلى التربية، تلك الانتقالة التى انتقلتها انجلترا بعد الإصلاح الدينى، إلى (الثورة الصناعية)، وما تلاها من ازدهار اقتصادى واضح، وتلك الانتقالة التى انتقلتها الولايات المتحدة، واليابان، والاتّحاد السوڤيتى ... يُعزَى إلى التربية أيضاً، ذلك الاندحار الذى اندحرته أثينا على يد اسبرطة، بسبب تأكيد تربيتها على (اللفظية)، واهتمامها بإعداد «الشعراء والخطباء والكتّاب والممثلين والمصوّرين والفلاسفة وغيرهم»[2]، وعملها على تحرير الإنسان الحرّ، «من الواجبات الاقتصادية»[3]، فقد كانت علوم الأثينيين «أداة منطقية، تهدف إلى التركيب الذهنى للعالَم المعنوى، أكثر ممّا تهدف إلى السيطرة على البيئة المادّية الطبيعية»[4] ـ هذا فى الوقت الذى كانت التربية الاسبرطية ـ بجانبها ـ تربية عملية، كما كانت

---

(1) ABU AL-FUTOUH AHMAD RADWAN : **Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Reconstruction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends;** Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1951, p. 2.

(٢) صالح عبد العزيز : **تطور النظرية التربوية** (مرجع سابق)، ص ١٠ ـ من المقدمة .

(٣) ول ديورانت : **قصة الحضارة** ـ الجزء الثانى، من المجلد الثانى ـ (حياة اليونان) ـ ترجمة محمد بدران ـ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية ـ القاهرة، ص ٦٣ .

(٤) المرجع السابق، ص ١٧٥ .

التربية الرومانية تربية عملية[1]. كذلك، فقد كان الطفل الرومانى «يتعلّم على يد أمه أولاً، ثم على يد أبيه، تلك الصفات الأسرية والاجتماعية، كالاقتصاد وضبط النفس واحترامها، والتقوى والشجاعة والولاء للدولة». كما «كان الطفل الرومانى، يُصبح المرافق الأساسىّ لأبيه، الذى كان يأخُذه معه، من مكان إلى مكان». فكان «يتمّ تدريبه فى مدرسة الحياة، ليتحمّل المسئوليات، التى ستُلقَى عليه بعد ذلك فعلاً»[2] .

وقد استطاع الرومان ـ من خلال هذه التربية ـ أن يكتسحوا كل بلاد اليونان بعد ذلك، بما فيها أثينا واسبرطة معاً، فكانت النواة الأولى، التى قامت عليها الامبراطورية الرومانية العظمى، فيما بعد .

ومثلما يُعزَى إلى التربية الإغريقية، اندحار الإغريق، على يد الرومان، يُعزَى إلى التربية العربية المعاصرة، ما يعانيه العالم العربى اليوم، من مشكلات طاحنة، على نحو ما سنرى فيما بعد، بفعل عوامل عديدة .

فليست القضيّة قضيّة تربية أو لا تربية، وإنما القضية هى : ماذا نعلّم ؟ وكيف نربّى ؟

وتقوم التربية بدورها فى حلّ مشكلات المجتمع، بتناوُلها (لثقافته)، واتخاذها (موقفاً) منها، فتعمل على (دعم) الصالح من عناصرها، وتنميته فى النفوس والقلوب، كما تعمل على (استبعاد) غير الصالح، وإدخال ما لا بُدّ من إدخاله من عناصر جديدة، تفرضها (متغيّرات) العصر، بما لا يتنافى مع (الهيكل) العام لهذه الثقافة ـ على نحو ما سنرى فى الباب الثالث، عند حديثنا عن الدور الذى يجب أن تلعبه التربية المصرية، فى حل مشكلات المجتمع المصرى .

مشكلات المجتمع المصرى :

يرَى الدكتور فؤاد زكريّا، أنّ «فى العالم اليوم حضارة متفوّقة، تفوُّقا لاشكّ فيه، هى الحضارة الغربية، بالمعنى الواسع لهذه الكلمة. وفيه أيضاً حضارات، لم تبلغْ هذا القدر من التفوّق، ولكن كلاً منها، يعتزّ بماض مجيد، ويفخَر بتُراث، أسهم بنصيب هامّ، فى بلوغ المدنيّة، مستواها الحالى»[3] .

---

(١) الدكتور بول منرو : **المرجع، فى تاريخ التربية** ـ الجزء الأول ـ ترجمه صالح عبد العزيز ـ راجعه حامد عبد القادر ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨، ص ١٩٦ .

(2) WILLYSTINE GOODSELL : **A History of the Familly as a Social and Educational Institution**; The Macmillan Company, New York, 1923, pp. 126, 127 .

(٣) د. فؤاد زكريا : **آراء نقدية، فى مشكلات الفكر والثقافة** ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٥، ص ٢٧ (من مقال بعنوان «نحن وثقافة الغرب»، منشور فى مجلة الفكر المعاصر ـ نوفمبر ١٩٦٥) .

وإذا كان هذا الكلام عن النوع الثانى من (الحضارات)، ينطبق على معظَم بلاد العالم الثالث، فهو أكثر انطباقاً على مصر، التى لم يُصبْهَا (الهُزال الحضارى)، إلا فى عصورها الحديثة وحدها ـ أما قبل هذه العصور الحديثة، فقد كانت دوماً ... هى الرائدة .

ففى عصورها القديمة، التى تبدأ من سنة ٤٢٤١ ق.م(١)، والتى مرّت مصر فيها بسلسلة من العصور، وبسلسلة من الثورات، عرفت مصر الصناعات المختلفة، «فقد ترقّت صناعة الأدوات الحجرية، وتهذّبت، ووصلت إلى درجة عالية من الحدّة والصقل ودقّة الصنع»، ثم «ظهرت صناعات المعادن فى مصر»(٢) .

وكان هذا الترقّى الصناعى، مبنيّاً على نهضة علمية كبرى، فقد «عرف الإنسان الكيمياء، فجعل من أحجار الأرض نُحاساً وذهباً وطلاء»، «ثم جعل من رمال الصحراء زُجاجاً»(٣)، وشكّل «الذهب والنحاس والرصاص والفضة والبرونز والقصدير»، وبرع «فى دباغة الجلود، وصناعة الزجاج والمينا، وتحضير بعض الأصباغ الطبية»(٤)، كما ترك المصريون القدماء، كتابات علمية كثيرة، «على نحوٍ يمكن عدّه منهجاً منظّماً، فنحن نجد فى هذه الكتابات، ما يشبه بواكير الرسائل الرياضية والطبية والفلكية والكيميائية، إلخ»(٥) .

ولم يقف دور مصر الحضارى، عند حدّ عصورها القديمة تلك، وإنما تعدّاها إلى كلّ العصور، قبل العصر الحديث، ابتداء من عصرها القبطى، ومروراً بعصورها الإغريقية، والرومانية،والإسلامية .

وانتقلت مصر، من عصرها الإسلامى، إلى عصر، مهّد لعصرها الحديث، الذى وقفت فيه على مفترَق طُرقٌ، كان يمكن أن تخرُج منه دولة عظمى، كما حدث لليابان بعدها بنصف قرن، ولكنها خرجت منه ... بلداً من بلاد العالم الثالث ... المطحونة .

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على : **تاريخ التربية والتعليم** ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ١٩٧٢، ص ٧٤ .

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد : **تطوّر الفكر التربوى** ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٠، ص ٥٣ .

(٣) ك. ر. تيلر : **الكيمياء والإنسان** ـ ترجمة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل ـ رقم (٤٤١) من (الألف كتاب) ـ دار الهلال ـ القاهرة ـ ١٩٦٢، ص ٥ ـ من التقديم، للدكتور عبد الفتاح إسماعيل .

(٤) الدكتور هارى نيكولز هولز : **قصة الكيمياء، من خلال أنبوبة الاختبار** ـ ترجمة الدكتور ألفونس رياض، والدكتور عبد العظيم عباس ـ مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل ـ رقم (٢٨٤) من (الألف كتاب) ـ مكتبة نهضة مصر ومطبعتها ـ القاهرة ، ص ٦، ٧ .

(٥) ألدومييلى : **العلم عند العرب، وأثره فى تطوّر العلم العالمى** ـ نقله إلى العربية : الدكتور عبد الحليم النجار، والدكتور محمد يوسف موسى ـ قام بمراجعته على الأصل الفرنسى : الدكتور حسين فوزى ـ جامعة الدول العربية ـ الإدارة الثقافية ـ الطبعة الأولى ـ دار القلم ـ القاهرة ـ ١٩٦٢، ص ١٣٣ .

وقد بدأت مصر تسير فى طريقها هذا، إلى ما وصلت إليه، بتولّى محمد على السلْطة «سنة ١٨٠٥، فأخذ فى إنشاء جيش حديث، على النظام الأوربى، ودفعه إلى ذلك سلسلة من الإنشاءات، فى ميادين التعليم والهندسة والطبّ، لسدّ احتياجات ذلك الجيش الحديث»[١]، «ومع النظم الحربية الجديدة، تسرّبت نظريات سياسية، وعناصر حضارية وثقافية غربية»[٢]. ثم كان عصر إسماعيل، الذى جعل مثاليته، أن يجعل (مصر، قطعة من أوربا)[٣] ـ كما نعلَم، «حتى أدرك خطأه، فى آخر عهده»[٤]، حيث كان قصارَى ما عملِه، هو فتحه أبواب مصر، للتدخّل الأجنبى فى شئون البلاد، مما أدّى إلى تنحيته عن العرش، ثم إلى استعمار مصر بعد ذلك، دون أن (تقترب) مصر من التقدّم الأوربى، فضلاً عن أن (تكون قطعة من أوربا) .

وتخبُّط مصر هنا، جزء من تخبط العالم الثالث كله، والبلادُ الإسلامية جزءٌ منه، فى سيرها فى طريق الحضارة، التى سلكت إلى الحضارة الغربية ـ فى رأى وحيد الدين خان ـ الطريق المؤدّى بها إلى غيرها، وهو مجرّد «تقليد مظاهر الحضارة القاهرة»، دون «أن نلتفت ـ إلا قليلاً جداً ـ إلى علومه وصناعته، التى كانت السبب الحقيقىّ، وراء طغيان أوربا وقوّتها»[٥] .

ويحدُث صِدَام ـ مصطَنع ـ فى مصر وغيرها من البلاد الإسلامية، بين الإسلام، وبين الحضارة الغربية، فى عقول البعض، كما يحدُث (فصام) بين (المثقّفين) فى هذه البلاد، وبين الإسلام، فتكون النتيجة : اضطرابات وقلاقل، تهدِم جدران (الثقافة) فى هذه البلاد، وصِراع حتمىّ، بين «القادة الرجعيين الجامدين»، و«الشبيبة، التى تدّعى بأنها مثقفة، وهى لا تحمِل من الثقافة، أكثر من طِلاء خارجىّ»[٦] .

---

(١) الدكتور محمد محمد حسين : **الإسلام والحضارة الغربية** ـ الطبعة الثانية ـ دار الفتح ـ بيروت ـ ١٣٩٣ هـ ـ ١٩٧٣م، ص ١٣ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٤، ١٥ .

(٣) دكتور عبد الغنى عبود : **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨، ص ٤٥٠ .

(٤) عبد الرحمن الرافعى بك : **عصر إسماعيل** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٤٨، ص ٨٣ .

(٥) وحيد الدين خان : **المسلمون، بين الماضى والحاضر والمستقبل** ـ ترجمة ظفر الإسلام خان ـ مراجعة د. عبد الحليم عويس ـ الطبعة العربية الأولى ـ المختار الإسلامى، للطبع والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٩٧٨، ص ١٨ .

(٦) محمد فاضل الجمالى : **دعوة إلى الإسلام (رسائل من والد فى السجن إلى ولده)** ـ الطبعة الأولى ـ منشورات دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر ـ بيروت ـ ١٩٦٣، ص ١٩٩ .

وتكون النتيجة، أننا بينما نجد «للمعسكَر الغربى الرأسمالى شخصية دينية وسياسية واجتماعية، يعرفها الجميع، وللمعسكَر الروسى شخصية أخرى مميَّزة، واضحة الأهداف والمعالم، وللمعسكَر الصينى الشعبى شخصية ثالثة»[١]، نجد «شخصيتنا شخصية مستَعارة، استوردناها من الغرب، كما استوردنا الغسَّالات والأدوات المنزلية، وهى شخصية ملوَّنة، تجمَع بين المزاج الفرنسى، والطابع الأمريكى، والسمة الإنجليزية، والسلوك الروسى»[٢]، إلخ ... على حدّ تعبير محمد الحسنى .

وهكذا، تمّ (مسْخ) الشخصية المصرية، كما تمّ (مسخ) غيرها من الشخصيات الإسلامية الأخرى، حين اصطدمت هذه الشخصية وتلك، منذ مطلع القرن التاسع عشر، بالحضارة الغربية، وتعاملَت معها تعامُلاً، أدّى بها إلى هذا (المسخ)، ولم يؤدّ بها إلى ما كانت تنشُده من (تقدُّم) .

ونتج عن هذا (المسْخ) لهذه الشخصية، مجموعة من المشكلات، التى نتجت عن التربية فى البلاد الإسلامية الحديثة، ومنها مصر، ولا منجاة منها، سوى بإصلاح التربية فيها أيضاً .

فهناك المشكلة الأخلاقية، متمثِّلة فى «الأنَانيَة والغرور والبغضاء والفساد»[٣]، و«الخِيانة والتلَف والرشوة» «والغش»، التى يمارسها «جماعة المثقفين»، «الذين بيدهم أزِمَّة تسيير دفَّة الحكومة»، والذين «تخرَّجوا من معاهدنا الحاضرة»[٤] .

ونتيجة لهذه المشكلة الأخلاقية، تأتِى المشكلة السياسية، حيث فساد الحُكم، «وقلّة الكفاءة والمقدرة لدى رجال الحكم»، بالإضافة إلى «الأنانية والمحسوبية، وسوء استعمال المنصِب»، مما يدفَع إلى خروج «الجنود من ثكناتهم، لممارسة السياسة»[٥]، فتزداد المشكلات حدّة، بدلاً من أن تُحلّ، لأن تولِّى العسكريين السلطة، يضيف إلى مفاسدِ الحكم المدنىّ السابق، ما يفرِضه على البلاد، من قهر وإذلال .

---

(١) محمد الحسنى : **الإسلام الممتحن** ـ تقديم المفكر الإسلامى الكبير، أبو الحسن الندوى ـ الطبعة الأولى ـ المختار الإسلامى للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧م، ص ٢١٩ .

(٢) المرجع السابق، ص ٢٢١ .

(٣) محمد فاضل الجمالى : **دعوة إلى الإسلام** (مرجع سابق)، ص ٩ .

(٤) أبو الأعلى المودودى : **دور الطلبة، فى بناء مستقبل العالم الإسلامى** ـ دار الأنصار بالقاهرة ـ ١٩٧٧، ص ١٦، ١٧ .

(٥) الدكتور محمد فاضل الجمالى : **آفاق التربية الحديثة، فى البلاد النامية** (مرجع سابق)، ص ١٠٥ .

ثم تنتُج عن هذه المشكلة السياسية، المشكلةُ الاقتصادية، حيث شكّلت هذه المشكلات كلها، «نفسيّة خاصة، منعقِدَة على (الزهد)، كمثَل أعلى، منذ قرون»[١] .

وفلسفة الزهد التى تمارَس اليوم، ليست من الإسلام، بل إنها ضدّه، لأن الزهد الإسلامى، لا يعنِى أن (يتخلى) الإنسان عن دُنياه، ولكنه يعنى أن (ينغمس) الإنسان فى هذه الدنيا، سعياً وعملاً وجداً، فإن «تكفُّل الله برزق عباده، إنما هو فى إيداعه موارد الرزق فى الكون، وأسباب كسْبه فى الإنسان، وفى تنظيمه لتوزيع هذه الأرزاق، عن طريق الأديان والشرائع»[٢]، ولذلك «يقف الإسلام دائماً فى صفّ العمل»[٣]، كما «شرّف النظام الاجتماعى الإسلامى العمل تشريفاً»[٤]، فهو «يمنح العمل قدَاسه، ترفَعه، وترفع العمّال»[٥]، و«جعل العمل أُسَّ المقاصد، فأمرَ بالسعى، وفضّله على الانقطاع للعبادة، وأمر بالجدّ والإتقان»، «لمحاربة الفقر»[٦] .

ولا يمكن أن يرفع الإسلام شأن العمل والعمّال على هذا النحو، وهو يدعو إلى الزهد، وإنما هو يفعل ذلك، حتى (يملِك) المسلم الدنيا، إن استطاع، إلا أنه «قد يملِك الدنيا، ولكنها لا تملِكه، وقد تمتلىء بها يداه، ولكن لا يمتلىء بها قلبه»[٧] .

وأخيراً تأتى المشكلةُ الحضارية، مرتبطةً بالمشكلات السابقة كلها، ومتوقّفة عليها .

وهذه المشكلة، لم تنبُع من (جسمنا) الثقافى، وإنما هى نَبَعَت من (الرواسب) التى علِقت بهذا الجسم، بَعد بُعدنا ـ بفعل عوامل عديدة ـ عن أصول ثقافتنا، متمثلة فى الإسلام، الذى لولاه، ما كانت الحضارة الإنسانية الوسيطة، التى قامت على أساسها حضارة الغرب

---

(١) مالك بن نبى : **المسلم فى عالم الاقتصاد** ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٢، ص ١٦، ١٧ .

(٢) ميرزا محمد حسين : **الإسلام وتوازُن المجتمع** ـ ترجمة فتحى عثمان ـ رقم (٣٥) من (سلسلة الثقافة الإسلامية) ـ دار الثقافة العربية للطباعة ـ القاهرة ـ ذو القعدة ١٣٨١ هـ ـ مايو ١٩٦٢م، ص ١٦ ـ من الهامش، للمترجم .

(٣) مولاى محمد على : **الإسلام والنظام العالمى الجديد** ـ ترجمة أحمد جودة السحار ـ الطبعة الثانية ـ لجنة النشر للجامعيين ـ مكتبة مصر ـ القاهرة ، ص ٥٧ .

(٤) المرجع السابق، ص ٦٠ .

(٥) سيد قطب : **السلام العالمى والإسلام** ـ الطبعة السادسة ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٣٩٤ هـ ـ ١٩٧٤م، ص ١٣٩، ١٤٠ .

(٦) عبد الرحمن عزام : **الرسالة الخالدة** ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٣٦٥ هـ ـ ١٩٤٦م، ص ٥٠ .

(٧) الدكتور يوسف القرضاوى : **الإيمان والحياة** ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ٢١٨ .

الحديثة، فلقد كان هو الذى أحدث فى نفوس أعراب الجزيرة العربية، ذلك التحوّل الجذرى العميق، الذى تحولّوا به، «من (جاهليين)، إلى حُماة للحضارة، ومتشرّبين لها، ثم مساهِمين فيها بعد ذلك»[1]، وذلك بما زرعه فيهم، من «القدرة على التعلّم السريع، والإفادة من الغير، وتشرّب الاتجاهات النافعة، فى الحضارات، التى قُدّرَ لهم أن يلتَقُوا بها ويصادفوها، فى طريق توسّعهم»[2] .

وإذا كانت (القابلية الحضارية)، قد زرعها تراثنا الإسلامى فى النفوس، وإذا كان ربّ الخلق سبحانه، قد وهب خلقه فى هذه المنطقة، من إمكانيات التقدّم الطبيعية، الكثير، فإن عودة إلى هذا التراث، لابدّ أن تفعل فعل السحر، فى مهْد ديانات السماء، ومهْد الحضارة الإنسانية الأولى .

ذلك أن القضيّة «بالنسبة للعالم الإسلامىّ، ليست قضيّة إمكان مالى، ولكنها قضيّة تعبئة الطاقات الاجتماعية، أى الإنسان والتراب والوقت، فى مشروع، تحرّكها إرادة حضارية، لا تُحجِم أمام الصعوبات، ولا يأخُذها الغرور، فى شبْه تَعَالٍ، على الوسائل البسيطة، التى فى حَوزتنا منذ الآن، ولا ينتظر العمل بها حُقنة من العملة الصعبة، ولا أى مشروع من نوع مَرْشال»[3] .

ومن ثم كان بدؤنا بالمشكلة الدينية، كمشكلة أولى من مشكلات التربية فى مصر، ابتداء من الباب الثانى، حيث بَدْءُ الحديث عن مشكلات التربية فى مصر .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : «التربية، ومحو الأمية الأيديولوجية» - **تعليم الكبار** - مجلة متخصّصة، تصدُر عن : الجهاز العربى، لمحو الأمية وتعليم الكبار - السنة الثالثة - العدد السادس - القاهرة - مايو ١٩٧٦، ص ٣١ .

(٢) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : **المدنيّة الإسلامية، وأثرها فى الحضارة الأوربية** - الطبعة الأولى - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٣، ص ١٥ .

(٣) مالك بن نبى (مرجع سابق)، ص ٨٤، ٨٥ .

الباب الثانى

مشكلات المجتمع المصرى
ودور التربية فى حلّها

المجتمع - كما يبدو لنا من خلال ثقافته - كُلّ متكامل .

وأىّ تغيّر يحدُث فى جانب من جوانب المجتمع، أو فى عنصر من عناصر ثقافته، لابدّ أن يمتدّ أثره، إلى جوانب المجتمع الأخرى، وإلى العناصر الثقافية الأخرى ... ولا يمكن أن يقف تأثيره، عند حدّ (المنطقة) التى أصابها وَحدَها .

وإذا كان الباب الأول، قد دار حول معنى التربية، والعلاقة بين التربية ومجتمعها، ودور التربية فى تحقيق استمرار المجتمع، وتحقيق التغيّر فيه، ودورها فى علاج مشكلات المجتمع، وفى الدفع بعجلته إلى الأمام - تمهيداً للحديث عن الدور، الذى يجب أن تلعَبه التربية، أو يمكن أن تلعَبه، فى حلّ مشكلات المجتمع المصرى - فإن الأوان يكون قد آن، للانتقال إلى مشكلات المجتمع المصرى، فى هذا الباب .

وتُرتّب الدراسات المختلفة، التى اهتمّت بهذا الموضوع، مشكلات المجتمع المصرى، ترتيباً تبدو فيه - ولاشكّ - اهتمامات كل دارس، ومنظوره إلى المجتمع المصرى، والمشكلة الأمّ فى نظَره، التى يجب أن يبدأ بها، وحولها تدور بقية المشكلات، وهكذا .

ومن ثم نرَى اختلافات واضحة، بين مختلف الدراسات، سواء فى هذه المشكلات ذاتها، أو فى ترتيبِها، حسب أهَميتها .

ومشكلاتُ المجتمع المصرى كثيرة كثيرة، ومِن هذه المشكلات، مشكلاتٌ سياسية، وأخرى اقتصادية، وأخرى اجتماعية، وأخرى تتعلّق بنظام الأسرة، أو تتعلّق بالتوازُن المفقود، بين الريف والحضر .

وكل نوع من هذه المشكلات، يمكن أن (يتفتّت) إلى مشكلات فرعية، تتفرّع عنها، كمشكلة البيروقراطية، ومشكلة انعدام الصلة بين المنزل والمدرسة، وانعدام الصلة - أيضاً - بين المدرسة والحياة ... وهكذا .

وليس مُفيداً - فى نظرى - الإغراق فى هذه المشكلات، على النحو الذى فعله البعض من الدارسين، وإنما المفيد، هو (تجميع) هذه المشكلات، تحت مشكلات محدودة، ليسهُل - بعد ذلك - توضيح جوانبها، والمشكلات الفرعية المتفرّعة عنها، أو المترتّبة عليها، ثم ربْطها - جميعاً - رغم ذلك - بخيط واحد كبير، يكون التركيز بعد ذلك عليه، سواء فى توضيح المشكلات، وفى بيان دور التربية فى حلّها .

وبهذا المنطق، رأيتُ أن هناك مشكلاتٍ كبرى ثلاثاً، هى المشكلة الدينية، ومشكلة التخلّف، ومشكلة التنمية .

وقد صدَّرتُ المشكلات الثلاث، بمشكلتِها الأمّ فى نظرى، وهى المشكلة الدينية، وثَنَّيْتُ بالمشكلة المترتّبة عليها، وهى مشكلة التخلّف، ثم ثَلَّثْتُ بالمشكلة المترتّبة عليهما، وهى مشكلة التنمية .

وقد رأيتُ أن ينتهى توضيح كل مشكلة من هذه المشكلات، أو كل فصل من فصول هذا الباب، بالحديث عن الدور الذى يمكن أن تلعبه التربية، فى حلّها .

الفصل الرابع
المشكلة الدينية

تقديم :

وقد يكون الدين فى غير حاجة إلى توضيح معناه، لأنه واضح فى الضمير الإنسانى، وفى العقل أيضاً، وضوحاً لا يحتاج ـ معه ـ إلى توضيح .

وهو حقّ، إلا أنه (حقّ يُراد به باطل)، كما يقولون .

ذلك أن الدين واضح فى الضمير وفى العقل، إلا أن الإنسان صار يعيش فى هذا القرن العشرين، بلا ضمير ولا عقل، بعد أن أسلم قِيَادَهُ، إلى (أجهزة) و(مؤسّسات)، متخصّصة فى (تشكيل) الرأى العام، أى فى (تكييف) ضمير الإنسان وعقله، بما يحقق أهداف المهيمنِين على هذه الأجهزة والمؤسّسات .

ولذلك لم يكن غريباً، ما يراه المرحوم عباس العقاد، من أن «القرن العشرين، كان حقيقاً أن يسمّى بعصر (الأيديولوچية)، أو عصر الحياة (على مبدأ أو عقيدة)»، وأنه «ليس أكثرَ من (المبادىء والعقائد)، التى نسمَع عنها، فى هذا القرن، ويسمّونها بالمذاهب و(الأيديولوچيات)»[١] .

ووَفْقَ هذه (الأيديولوچية)، يتمّ تشكيل عقل الإنسان وضميره، وَفْقَ (الدين الجديد)، الذى تقوم عليه هذه (الأيديولوچية)، لا وفق الدين الحقّ، الذى يستريح إليه ـ بالفعل ـ ضميرُ الإنسان وعقلُه .

ومن ثم كان لا بُدَّ من البدء، بتوضيح معنىَ الدين ... اللغوى والاصطلاحى، حتى تستقيم لنا معالجة هذه (المشكلة الدينية) .

المعنى اللغوى للدين :

يُشتقّ الدين فى اللغة، من الفعل (دان)، بمعنى «خضَع وذلّ»، و«أطاع»[٢]. ومن ثم يكون الدين، هو «كل تلك الأعمال والمشاعر والمعتقَدات، التى تتعلّق بعمل الإنسان، وما يراه واجباً عليه نحو ربّه»[٣] ـ أو هو (السلوك اليومى) للإنسان، وفْق (إطار) عقائدى وفكرى معيَّن .

---

(١) عباس محمود العقاد : **الإنسان، فى القرآن الكريم** ـ دار الإسلام ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ٧ ـ من التمهيد .

(٢) المعجم الوسيط ـ الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٣٠٦ .

(3) MICHAEL PHILIP WEST and JAMES GARETH ENDICOTT; Op. Cit., p. 257 .

ولم يكن غريباً، أن يعنيَ الدينُ ـ لغوياً ـ أيضاً ـ «العادةَ والشأن»[١]، لأن هدف الدين النهائيّ، هو أن يتحوّل إلى مجموعة من السلوكيات، أى أن يعتاد الإنسان «خيْراً أو شراً»[٢]، لأن «(الدين) مايتديّن به الإنسان»، وهو «الاعتقاد بالجنان، والإقرار باللسان، وعمَل الجوارح بالأركان»، وهو «السيرة» و«العادة» و«الحال» و«الشأن» و«الورَع»[٣] إلخ، أو هو ـ باختصار ـ المسلَك، الذى يسلُكه الإنسان، روحاً وعقلاً وجسداً، منتظماً بصورة تعكس إيمان الإنسان، على نحو معيّن، بالحياة، ونظرته إليها[٤] .

فالدين ـ لغوياً ـ مرادف للشخصية، القومية والفردية، وما تؤمن به وتعتقده، وما تسير عليه فى حياتها اليومية. أو هو مرادف للأيديولوچيا، أو للثقافة، على النحو الذى وضّحناه، عند حديثنا عن الثقافة، فى مطلع الفصل الثانى[٥] .

ومن ثَمّ يغدو فصلُ (الدين) عن (الدولة)، أمراً أبعدَ ما يكون عن الدين وعن العقل معاً، لأن الدولة جزء من الدين، أراد الدين ذلك وأرادته الدولة، أم لم يريداه. كما يغدو ـ من ثمّ ـ الإيمان ببعض الدين، والكفر ببعضه الآخر، كفراً مطلقاً، لأن الإيمان الحقيقى (ببعض) الدين، يدفَع دفعاً إلى الإيمان (بالكلّ)، ويغدو الإيمان باللسان، دون أن يصاحبه عمل، يطابق هذا الإيمان، أشدّ من الكُفر كُفراً .

وكم كان القرآن الكريم واضحاً، حين (فضَح) هؤلاء (المنافِقين)، مُدّعى الإيمان، بقوله سبحانه على سبيل المثال :

ـ «يا أيها الذين آمَنوا، لِمَ تقولون ما لا تفعَلون ؟ كَبُرَ مقْتا عند الله، أن تقولوا ما لا تفعَلون»[٦] .

كما كان واضحاً، حين فضح بنى إسرائيل، فى ادّعائهم الإيمان بِالله، وهم أبْعَدُ ما يكونون عنه، وذلك حيث يقول سبحانه لهم :

---

(١) مختار الصحاح (مرجع سابق)، ص ٢٣٧ .
(٢) المعجم الوسيط ـ الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٣٠٦ .
(٣) المرجع السابق، ص ٣٠٧ .
(4) **The Concise Oxford Dictionary of Current English,** Edited by : H. W. FOWLER and F. G. FOWLER, based on : The Oxford Dictionary; Fourth Edition, Revised by : E. McINTOSH, Oxford, at the Clarendon Press, 1959, p. 1029 .
(٥) ارجع إلى ص ٣٥، ٣٦ من الكتاب .
(٦) قرآن كريم : الصف ـ ٦١ : ٢، ٣.

- «أفَتؤمنون ببعضِ الكِتابِ وتكفُرون ببعض؟ فما جزاءُ من يفعلُ ذلك منكم، إلاّ خزْيٌ فى الحياة الدنيا، ويوم القيامة يُرَدُّون إلى أشدّ العذاب، وما اللّهُ بغافلٍ عمّا تعملُون. أولئك الذين اشتروا الحياةَ الدنيا بالآخرة، فلا يُخَفَّفُ عنهم العذاب، ولا هم يُنْصَرُون»(١) .

ويرى الشهيد سيد قطب، فى تعليقه على الآية الأولى، أن القرآن، إنما يهدف إلى أن «يبنى أمة»، «لتقوم على أمانة دينه فى الأرض، ومنهجه فى الحياة، ونظامه فى الناس»، «ولا يُتصوَّر الإسلام قائماً، إلا فى محيط جماعة منظّمة، ذات ارتباط، وذات نظام، وذات هدف جماعى، مَنوطٍ فى الوقت ذاته، بكل فرد فيها، هو إقامة هذا المنهج الإلهى فى الضمير، وفى العمل، مع إقامته فى الأرض. وهو لا يقوم فى الأرض، إلا فى مجتمع يعيش ويتحرّك، ويعمَل ويُنتِج، فى حدود ذلك المنهج الإلهى»(٢) .

كما يرى الشيخ حسنين مخلوف، فى تعليقه عليها، أنها بدأت بالاستفهام، «على جهة الإنكار والتوبيخ، على أن يقول الإنسان عن نفسه من الخير، ما لم يكن قد فعله، أو ما لا يفعَله، فهو إما كذِب، وإما خُلْف، وكلاهما مذموم»(٣) .

وأولئك الذين يقولون (بالفصل بين الدين والدولة)، إنما يَعْتَمِدون على المسيحية فى هذا الفهم الخاطىء، خاصّة قولة السيد المسيح المشهورة : «أعْطِ ما لِقيصر لقيصر، وما للّه للّه»، التى على أساسها قال بولس الرسول، فى رسالته إلى أهل رومية : «لِتَخْضَعْ كل نفس للسلاطين الفائقة، لأنه ليس سلطانٌ إلا من اللّه، والسلاطين الكائنة، هى مرتَّبة من اللّه، حتى إن من يقاوم السلطان، يقاوم ترتيب اللّه». «فأعطوا الجميعَ حقوقهم : الجزية لمن له الجزية. الجِبَاية لمن له الجِبَاية. والخوف لمن له الخوف، والإكرام لمن له الإكرام»(٤) .

ولكن رسالة بولس الرسول نفسه إلى أهل كُورنْثُوس، توضح السبب، الذى من أجله كانت هذه الطاعة الأولى للسلطان : «فإنى إذا كنتُ حراً من الجميع، استعبدتُ نفسى للجميع، لأربَح الأكثرين. فصرتُ لليهود كيهودى، لأربَح اليهود، والّذين تحتَ الناموس، كأنى تحت الناموس، لأربَح الذين تحت الناموس، وللذين بلا ناموس، كأنى بلا ناموس، مع أنى لستُ بلا ناموس للّه، بل تحت ناموس المسيح، لأربح الذين بلا ناموس»(٥) .

---

(١) قرآن كريم : **البقرة - ٢** : ٨٥، ٨٦ .

(٢) سيد قطب : **فى ظلال القرآن** - المجلد السادس (الأجزاء : ٢٦ - ٣٠) - الطبعة الشرعية الرابعة - دار الشروق - القاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م، ص ٣٥٥٢ .

(٣) الشيخ حسنين محمد مخلوف : **القرآن الكريم، ومعه صفوة البيان، لمعانى القرآن** - الطبعة الأولى - دار الكتاب العربى بمصر - القاهرة - ١٣٧٥ هـ - ١٩٥٦م، ص ٤٢٦، ٤٢٧ .

(٤) العهد الجديد : **رسالة بولس الرسول إلى أهل رومية - ٦** : الاصحاح الثالث عشر: ١ - ٧.

(٥) العهد الجديد : **رسالة بولس الرسول الأولى إلى أهل كورنثوس - ٧** : الإصحاح التاسع : ١٩ - ٢١ .

فهو (اغتنامُ الفرصة)، وليس فصلاً بين الدين والدولة، كما يشهَد بذلك التاريخُ المسيحيّ الطويل، والصليبيّ منه بصفة خاصة، وكما تقول به الأناجيلُ ذاتها، منسوباً إلى السيد المسيح :

ـ «لا تظنّوا أنى جئتُ لأُلقِيَ سلاماً على الأرض. ما جئتُ لألقى سلاماً، بل سيفاً»[١] .

ـ «جئت لأُلقِيَ ناراً على الأرض، فماذا أُريد لو اضطرَمَتْ ؟»[٢] .

ـ «أما أعدائى أولئك، الذين لم يُريدوا أن أملِكَ عليهم، فَأْتُوا بهم إلى هنا، واذبحوهم قُدّامى»[٣] .

المعنى الاصطلاحى للدين :

ولا يبعُد المعنى الاصطلاحى للدين، عن معناه اللغوى، وإنما هو يقوم عليه، إلى حدّ بعيد.

وإذا كان الدين ـ لغوياً ـ يعنِي ـ كما سبق ـ الإيمان بشىء معين، والسير على هُداه، فإنه ـ فى المعنى الاصطلاحى ـ يعنِي نفس الشىء، «فالعقيدة الدينية، هى فلسفة الحياة، بالنسبة إلى الأمم التى تدِين بها»[٤] .

وتختلف تلك (العقيدة الدينية)، عن (فلسفة الحياة) بمعناها القريب، فى أن تلك الحياة، يمكن للإنسان ـ وللمجتمع ـ أن يتوصل إلى فلسفتها، من خلال (المحاولة والخطأ)، استجابة (لضغوط) الحياة عليه، ولكن (العقيدة الدينية)، أمرٌ يتّصل بالكيان (الميتافيزيقى) للإنسان، فإن «فى الإنسان (حاسّة) روحية»[٥]، فهو «حيوان ميتافيزيقى أيضاً»، لأن «وعْى الإنسان، لا يشمَل حاجاته الفيزيولوجية وحدَها، بل ينبسِط إلى ما وَراء ذاته، فى الزمان والمكان»[٦] .

---

(١) العهد الجديد : **إنجيل متى ـ ١** : الإصحاح العاشر : ٣٤ .

(٢) العهد الجديد : **إنجيل لوقا ـ ٣** : الإصحاح الثانى عشر : ٤٩ .

(٣) العهد الجديد : **إنجيل لوقا ـ ٣** : الإصحاح التاسع عشر : ٢٧ .

(٤) عباس محمود العقاد : **الفلسفة القرآنية** ـ دار الإسلام بالقاهرة ـ ١٩٧٣، ص ٧ ـ من المقدمة.

(٥) عبد الكريم الخطيب : **الله ذاتا وموضوعاً، قضية الألوهية ... بين الفلسفة والدين** ـ الطبعة الثانية ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧١، ص ٩٠ .

(٦) الدكتور أحمد عروة : **الإسلام فى مفترق الطرق** ـ نقله عن الفرنسية : الدكتور عثمان أمين ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٥، ص ٣١ .

وهذه (الحاسّة الروحية)، يُولَد الإنسان مزوّداً بها، حيث «يُولَد الإنسان، وبه إيمان فطرى، بوجود قوّة خفيّة، تسيطر عليه، وعلى الحياة حوله»[١]. ومرجع هذا الإيمان الفطرى، أو «جذور هذه الغريزة الإنسانية، هى إحساس البشر بحاجتهم إلى الربّ الخالق»، «وهى ميثاق سرّى مأخوذ على الإنسان، منذ يومه الأول، وهو يسرى فى كل خليّة من خلايا جسمه»[٢] .

ويرى الشيخ نديم الجسر، أن هذه (الحاسّة الدينية)، (فوق مستوَى) العقل البشرى، لأن «معرفة العقل المباشرة، مقصورة على عالم الحَس، وليس فى مقدوره أن يعرف، من طريق مباشر، العالَم الذى فوق المحسوس، ووراء الطبيعة، وإن كان فى مقدوره، بالمقارنة والقياس، أن يستمدّ معرفة غير مباشرة لوجود الله، ويدرك أنه الكائن الخالق، لجميع الكائنات، وأنه واحد أحد، لا يتعدّد ولا يتحوّل، ولا يُحيط به زمان، لأن سرّ العالم الموحّد، لَيكشِف لنا عن عقل واحد، وقانون واحد»[٣] .

كما يَرى الدكتور محمد عزيز الحُبَابى، أن تلك (الحاسّة الدينية)، شبيهة (بالحاسّة الوطنية)، التى لا تبدو إلا ساعة البُعد عن الوطن، حيث تشتعل فى القلب (نار) (الحنين إلى الوطن) Home Sickness، تُنَغِّصُ على الإنسان حياته - ويرى أن كلَيْهما «شعور مشترَك، يثور، هو أيضاً، على التمنطُق، فلا يَشُكّ فى وجوده، إلا مَنْ لا وطن له»[٤] .

هذا، وإن كان المرحوم عباس العقاد، يرى أن قوة الدين، «لاتضارعها قوة العصبية، ولا قوّة الوطنية، ولا قوّة العرف، ولا قوّة الأخلاق، ولا قوّة الشرائع والقوانين»[٥] .

ذلك أن الدين - فى نظره - «مرجعه إلى العلاقة بين المرء، وبين الوجود بأسره»[٦]. ومعنى ذلك، أن الدين، هو الذى (يُضفى) على الوطنية والأخلاق والشرائع والقوانين وغيرها، (لوناً) معيّناً، يتميّز به كل منها، بينما هو لا (يستمدّ) من أىّ منها، أية علامة من العلامات، أوسمة من السمات .

---

(١) عبد الرزاق نوفل : **الله، والعلم الحديث** - الناشرون العرب - دار الشعب - القاهرة - ١٩٧١، ص ١٥ .

(٢) وحيد الدين خان : **الإسلام يتحدّى، مدخل علمى إلى الإيمان** - ترجمة ظفر الإسلام خان - مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين - الطبعة الخامسة - المختار الإسلامى - القاهرة - ١٩٧٤، ص ١٥٤ .

(٣) الشيخ نديم الجسر : **قصة الإيمان، بين الفلسفة والعلم والقرآن** - الطبعة الثالثة - من منشورات المكتب الإسلامى - توزيع دار الكتب العربية - بيروت - ١٣٨٩ - ١٩٦٩، ص ١٠٦ .

(٤) الدكتور محمد عزيز الحبابى : **الشخصانية الإسلامية** - من (مكتبة الدراسات الفلسفية) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٩، ص ٧٢ .

(٥) عباس محمود العقاد : **حقائق الإسلام، وأباطيل خصومه** - دار الإسلام - القاهرة - ١٩٥٧، ص ٢٠ .

(٦) المرجع السابق، ص ٢٠ .

ومن هنا، كان القول بأن الفصل بين (الدين والدولة)، كما سبق، يُعَدُّ فصلاً تعسُّفياً، لا يتّفق مع منطق الدين، ولا مع منطق الدولة، لأن الدين لا يبدو، إلا فى صورة دولة، تتحدّد فيها علاقات الأفراد والجماعات، ويتحدّد فيها نشاط كل منهم ... ولأن الدولة لا (شخصية) لها، إلا إذا كان لها (إطار) عام ينتظمها، وهذا الإطار، هو دينها، بالمعنى الواسع لكلمة الدين، كما رأيناه، عند الحديث عن معناه (اللغوى)، إذ «ليس من طبيعة (الدين) أن ينفصل عن الدنيا»، وأن يكون «هذه المراسم التقليدية، التى لا علاقة لها بنُظُم الحياة العَمَلية»[1]، وإنما من طبيعته، أن «يبحث العلاقة بين الله والإنسان، وبين الإنسان والإنسان، وبين الإنسان وجميع الكائنات، على وجْه البسيطة»[2] .

الدين والحضارات القديمة :

وفى الحضارات القديمة، انتظمت هذه العلاقات (بين الله والإنسان، وبين الإنسان والإنسان، وبين الإنسان وجميع الكائنات)، على نحو معيّن، وكان انتظامُها هذا، هو (مقدّمة) هذه الحضارات، ومُنطلَقها .

ولم يكن غريباً، أن تكون الحضارات القديمة كلها (دينية)، بمعنى أن هذه (العلاقات) المحدّدة، كما يوضّحها الدين، كانت تترُك (بصمتها) الواضحة، على مختلف جوانب كل حضارة ... قديمة، وأن يكون «لكل من هذه الحضارات تاريخ شيّق، يدلّ على مدى ما بلغته شعوبها من الرقىّ الفكرى والاجتماعى والروحى، كما تميّز كل مجتمع من هذه المجتمعات، بمُثله العليا، وتقاليده، ونظام حكمه، وطريقة تربيته للنشء، وإعداده للحياة، وفقاً للسائد فى المجتمع، من عقائد وفلسفات، ووفقاً لحالته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ووفقاً لظروفه الطبيعية، ولمستواه الثقافى»[3] ـ ووفقاً لما «انطوت عليه دياناتها»، فقد كانت كلها تتّصل «من قريب أو من بعيد، بالدين والعقائد»[4] .

---

(١) سيد قطب : **المستقبل لهذا الدين** ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٣٩٤ هـ ـ ١٩٧٤م، ص ٢٧، ٢٨.

(٢) أبو الأعلى المودودى : **الحكومة الإسلامية** ـ نقله إلى العربية : أحمد إدريس ـ الطبعة الأولى ـ المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧م، ص ٨

(٣) فتحية حسن سليمان : **التربية عند اليونان والرومان** ـ مكتبة نهضة مصر ـ القاهرة ـ ص ز ـ من المقدمة .

(٤) رينيه ديكارت (مرجع سابق)، ص ٣، ٤ (من التقديم، للدكتور محمد مصطفى حلمى) .

والفلسفة والعلم ذاتهما، رغم نزعتهما العقلية بطبيعتهما، كانا صدًى لهذا الدين«ومن هنا اختلط العلمُ بالدين، واصطبغ بلون من الغموض والسحر والتصوُّف»[١]، ولم تكن الفلسفة فلسفة، «بالمعنى الفلسفى الدقيق، بقدر ما كانت ألواناً من الحكمة، وضروباً من المبادىء والقواعد، مما كان يتّصل مِن قريب أو مِن بعيد، بالدين والعقائد»[٢] .

ولقد وصل شأن الدين فى هذه الحضارات القديمة، إلى حدّ أن (رجاله)، كانوا هم المسئولين عن تشكيل المجتمع ـ وحياته ـ أيديولوچيا، ففى مصر القديمة ـ مثلاً ـ «كان الكاهنُ هو العالم، وهو الفيلسوف، وهو الطبيب، وهو الفلكى والرياضى»، «وذلك لأن العلم عندهم، كان مختلطاً بالدين والفلسفة»[٣]، كما كان التعليم العالى فيها، فى المعابد، وتحت إشراف الكهَنة[٤] أيضاً، وكانت «طبقة الكهَنة» هذه، «هى أشرف الطبقات وأعلاها»[٥]، وقد «كان زمام التربية المصرية القديمة، فى أيدى الكهَنة، فكانوا رجالَ العلم وحَفَظَتَه، والمعلّمين والمؤدّبين»[٦].

وما قيل عن مصر، يمكن أن يُقال عن بابل وآشور وما وراء النهرين، وعن الهند والصين وبلاد الإغريق والرومان، وغيرها، بصورة أو بأخرى .

ففى آشور مثلاً، «كان الجانب الأكبر من التربية، يقَع على عاتِق الكهَنة، وكان يلحَق بكل بيت عبادة كبير، مدرسة أو جامعة»[٧] .

ولقد كانت (نظرة) الدين إلى الحياة، هى التى توجّه الحضارة، فى كل مجتمع من هذه المجتمعات القديمة، ففى الوقت الذى كان (خلود الروح)، و(الحياة بعد الموت)، هى التى توجّه الحضارة المصرية القديمة، متمثّلة فى تقدّم (الطبّ) و(التشريح)، وفى التقدُّم فى (الهندسة)،

---

(١) الدكتور عبد الباسط محمد حسن : **أصول البحث الاجتماعى** ـ الطبعة الثانية ـ لجنة البيان العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٦، ص ٦١ .

(٢) رينيه ديكارت (المرجع الأسبق)، ص ٣، ٤ (من التقديم، للدكتور محمد مصطفى حلمى) .

(٣) السيد محمود أبو الفيض المنوفى : **أصالة العلم وانحراف العلماء** ـ رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم) ـ دار نهضة مصر للطبع والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٩، ص ٦ .

(٤) محمد توفيق خفاجى : **أضواء على تاريخ التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة** ـ إشراف ومراجعة دكتور إبراهيم حافظ ـ وزارة التربية والتعليم ـ مركز الوثائق والبحوث التربوية ـ مطبعة وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ـ ١٩٦٣، ص ١٥ .

(٥) مصطفى أمين : **تاريخ التربية** ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر ـ القاهرة ـ ١٣٤٣ هـ ـ ١٩٢٥م، ص ١٣ .

(٦) المرجع السابق، ص ١٨ .

(7) GOERGE GUEST : **The March of Civilization**; G. Bell and Sons Ltd., London, 1951, p. 25.

لبناء المقابر والأهرامات، والتقدُّم فى (الزراعة) لخدمة الإله (فرعون مصر)، وهكذا، «كانت مدينة بابل الأسطورية، مشهورة (بحدائقها المعلّقة)، وهى أعجوبة أخرى، من عجائب الدنيا السبع»[١]، «ولإيمان هذا الشعب بالخرافات، كان يصنع تماثيل على هيئة ثيران، لها رءوس آدمية، لتحرُس مداخل القصور، من الأرواح الشرّيرة، ولم يكن البابليون يهتمّون بالحياة بعد الممات، كما كان يفعل المصريون، لذلك لم يكونوا بنّائى قبور، وإنما كانوا يعبدون النجوم والكواكب السيّارة، إلى جانب آلهتهم الأخرى المتعدّدة»[٢] .

ونتيجة لظروف الحياة فى الصين القديمة على سبيل المثال، اختلفت (المفاهيم) الدينية فيها ـ فى ظل الكونفوشيوسية ـ عنها فى الهند القديمة ـ فى ظل البوذية ـ على سبيل المثال أيضاً .

لقد نَمَتْ القيَم الدينية الكونفوشيوسية، على النقيض من نموّ القيَم الدينية البوذية، فكانت القيَم الدينية الكونفوشيوسية ـ الصينية ـ تدعَم الولاء للأسرة وللكبار، وللدولة ورئيسها، مما يعنِى تركيزها، ونظرها «بعين الاعتبار، إلى حياة الإنسان الدنيوية»[٣]، بينما كانت القيَم الدينية البوذية ـ الهندية ـ لظروف الحياة فى الهند، المناقِضة لها فى الصين ـ «تقوم على أساس أن الزهد والتعفُّف، والبعد عن ملذّات هذه الحياة، هو طريق السعادة الحقيقية»[٤]، وذلك لأن بوذا، «كان يؤمن، بأن مصدر الشقاء البشرى، ما يُثيره الهوى، المتولّد من الشهوات الجسمانية. ولا خلاص للفرد من هذا السجن المطبق، إلا التلاشِى المادّى، الذى لا يتحقّق إلا بالزهد، والتعفّف عمّا فى الحياة من ملذّات وشهوات»[٥] .

وأثرّت النظرتان الدينيتان القديمتان المتناقضتان ـ الصينية والهندية ـ على حضارة كل منهما، فبينما كانت الحضارة الصينية، حضارة عملية بِنائية، أقربَ إلى الحضارة المصرية القديمة ـ كانت الحضارة الهندية القديمة، حضارة روحية عقلية خالصة .

ويقارن أحمد فهمى القطان، بين (الشعبين)، فيرى أن الصينيين كانوا «يربّون أبناءهم لحياة عملية، والهنود لحياة خيالية»، وأن «غرَض الصينيين كسبُ الدنيا، والهنود الآخرة»، وأن الصينيين كانوا «يعوّدون أطفالهم دخول معركة الحياة، والهنود الخروج منها»، وأن التربية

(١) ثيا وريتشارد برجير : **من الحجارة إلى ناطحات السحاب (قصة العمارة)** ـ ترجمة المهندس محمد توفيق محمود ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢، ص ١٩ .

(٢) المرجع السابق، ص ٢٤ .

(٣) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد اسماعيل على (مرجع سابق)، ص ٥٥ .

(٤) دكتور عبد الغنى عبود : **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص ٩٤ .

(٥) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد اسماعيل على (المرجع الأسبق)، ص ٥٩ .

الصينية للنشاط والصناعة، والهندية للجمود والفلسفة»، و«يتعلم الصينى كيف يكسب ويتمتّع، والهندى كيف يسأل ويَزهَد»[١] .

الدين والحضارة المعاصرة :

هناك قول عامّ شائع، بأن الحضارة بدأت ـ منذ الإغريق ـ تنفصل عن الدين، وعن الأفكار الدينية، بِرَفْعِها «من شأن العقل»[٢]، وبتحوّل تعليمها «لأول مرة فى التاريخ، ليكون تعليماً مدنياً»[٣]، وبذلك أصبح الهدف من التعليم، هو «تربية المواطنين، وإعدادهم لخدمة الدولة. ومن هنا بدأت العلاقة بين التعليم والسياسة، تلك العلاقة التى استمرّت حتى وقتنا الحاضر»[٤] .

وهو خطأ شائع، لأن الدين لم ينفصل عن الدولة، حتى عند الإغريق، وإنما (تغيّرت) (المفاهيم) الدينية .. مجرّد تغيُّر .

ذلك أن الإغريق قد استعاروا من الشرق، كثيراً من أنماط حياتهم، فقد «نقلوا حروفهم (الأبجدية)، من البلاد العربية جميعاً»[٥]، كما «كان معظم اليونان، يعتقدون أن عناصر كثيرة من حضارتهم، قد جاءتهم من مصر»، «عن طريق فينيقية وكريت»[٦]، حتى لقد كانوا «يرَوْن أنهم تلاميذُ المصريين فى الحضارة، وفى فنونها الرفيعة بوجه خاصّ»[٧] .

---

(١) أحمد فهمى القطان بك : **تاريخ التربية** ـ الجزء الأول ـ التربية قبل الإسلام ـ مطبعة مدرسة طنطا الصناعية ـ طنطا (مصر) ـ ١٣٤٢ هجرية ـ ١٩٢٣ ميلادية، ص ٩٤، ٩٥ .

(٢) دكتور رءوف سلامة موسى : **فى أزمة العلم والجامعات** ـ دار ومطابع المستقبل ـ القاهرة ، ص ٢٤ .

(3) WILLIAM A. SMITH : **Ancient Education**; Philosophical Library, New York, 1955, p. 131.

(٤) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **دراسات فى التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ٢٧ .

(٥) عباس محمود العقاد : **الثقافة العربية أسبق من ثقافة اليونان والعبريين** ـ رقم (٣٠٩) من (المكتبة الثقافية) ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤، ص ٣١ .

(٦) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **الثقافة والتربية فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة** ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦١، ص ٨٥ ـ نقلا عن :

- Mahaffy, J. F., **What Have the Greeks Done for Modern Civilization?**, New York, 1909, p. 11.

(٧) طه حسين : **مستقبل الثقافة فى مصر** ـ مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٣٨، ص ١٧ .

وكان من أفكارهم تلك التى اقتبسوها، أفكارهم الدينية، ومن ثمّ حفل تاريخ العقيدة عندهم، على حدّ تعبير المرحوم عباس العقاد، «بجميع أنواع العقائد البدائية، قبل أرباب (الأوليمب)، الذين خلدوا فى أشعار هُومير وهزيود»[١]، حتى ليمكن «أن يُقال : إن اليونان أخذوا فيها كل شىء، ولم يُعطُوا شيئاً يضيف إلى تراث البشر، فى مسائل الإيمان، وأنهم حين بدءوا عصر الفلسفة، كان أساسُها الأول، ممهّداً لهم فى العقائد، التى أخذوها عن الديانات الآسيوية والمصرية»[٢] .

ومن ثم «انحصر الحكم فى أيدى الملوك والكهنة»[٣] عند الإغريق، كما انحصر فى نفس الأيدى، فى الحضارات القديمة، كما سبق، إلا أن الصبغة (الفردية)، لا (الجماعية)، كانت هى السائدة فى هذا الدين، عكس ما كان عليه الحال، فى مصر والهند والصين، وغيرها من دول الحضارات القديمة، حيث «كان لكل أسرة فى أيام اليونان القديمة، إلهُها الخاصّ، تُوقَدُ له فى البيت النار، التى لا تنطفىء أبداً، وتقرّب له القربان من الطعام والخمر، قبل كل وَجْبَة»، كما «كان لكل جماعة، بطناً كانت أو عشيرة أو قبيلة أو مدينة، إلهُها الخاصّ»، و«كان لكل فرقة، ولكل مهنة، ولكل فنّ، إلهٌ خاص، أو راعٍ حارس، بلغة هذه الأيام»[٤] .

ورغم ذلك، فقد «كانت المعابد أهمّ المبانى، وهى تختلف تماماً عن معابد مصر أو بابل، لأن دين اليونان كذلك، يختلف اختلافاً بيّناً، فلم يكن للكهّان سطوة، فالرجال والنساء يشتركون على السواء، فى الاحتفالات بالإلاهات والآلهة»[٥] .

ومن ثم نشَطت الفلسفة عندهم، وخَبَتْ عند غيرهم، وهى «لم تنشَط مع ذلك، إلا لأنها قد نشأت فى بلاد، لم تحكُمها دولة عريقة، ولم تكن فيها إلى جانب الدولة الحاكمة، دولة من دول الكهانة، التى تتأصّل فى البلاد، وتتوارَث فيها أسرارَ المعرفة، والبحثَ فى أصول الخلق والحياة، أو فى المسائل الإلهية، التى يستأثِر بها الكهّان ورؤساء الأديان» .

---

(١) عباس محمود العقاد : **الله** ـ مطابع الأهرام التجارية ـ القاهرة ـ ١٩٧٢، ص ٨٤ .

(٢) المرجع السابق، ص ٨٧ .

(٣) چورچ سول : **المذاهب الاقتصادية الكبرى** ـ تعريب وتقديم راشد البراوى ـ الطبعة الثالثة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢، ص ١٧ .

(٤) ول ديورانت : **قصة الحضارة** ـ الجزء الأول ـ المجلد الثانى (حياة اليونان) ـ ترجمة محمد بدران ـ الإدارة الثقافية، فى جامعة الدول العربية ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٥٣، ص ٢١٧ ـ ٢١٩ .

(٥) ثيا وريتشارد برجير (مرجع سابق)، ص ٢٤ .

«على أنهم مالبثوا جيلاً أو جيلين، حتى اصطدموا بسلطان الدين وسلطان الدولة، فقُتِل سقراط، وتَشَرَّد أفلاطون، وقضى أرسطو بقيَّة حياته فى عزلة وإهمال، وكان عدد الهاربين من فلاسفتهم، أكثر من عدد المقيمين الآمنين» (١) .

ومن ثم فهى سمة (الفردية الدينية)، وهى جزء من (الفردية) العامّة، التى يمكن أن نراها سمة للحياة فى الغرب عموماً (٢)، لا فى بلاد اليونان وحدها، وليست نزعة عقلية، أو بُعداً عن الدين، كما يحلو للبعض أن يراها .

إنها (الدين الخاص) للإغريق، كمجموع للديانات، «تَشَكَّل بصورة جديدة فى أرض يونان، ولم يكن هذا الفكر بعيداً عن ميراث النُبوّة، وتُراث الأديان الحنيفة، منذ دين إبراهيم، وما عَرفت بابل واليهودية، وتراث المجوسية : ذلك الركام المضطرب، اختلط فيه وحى السماء، بالفكر البشرى .

وقد ورِثَتْ الدولة الرومانية هذا الفكر اليونانى الهِلّينى، الذى هو تُراث أوربا، الذى مازال ممتدّاً خلال الامبراطورية الرومانية، والذى جدَّدته أوربا فى عصر النهضة، وعبّرت عن أنها امتداد له، وما تزال تؤمن بذلك حتى اليوم»، وهو «يقوم على الوثنية وعبادة الفرد» (٣) .

وبهذا الطابع الإغريقى الهِلّينى .. طَبَعَ الغرب، حتى ما وصل إليه من ديانات السماء .. كالمسيحية على سبيل المثال .. فصارت الهلينية ـ فى حدّ ذاتها ـ هى (دين) الحضارة الغربية ـ هذا إذا فهمنا الدين بمعناه الواسع، الذى اتّفقنا عليه فى مطلع هذا الفصل، على أنه ما يدين به الإنسان، أى ما يؤمن به، سواء كان متّفقاً مع الفكر الدينى السماوى حقيقة، أو مناقضاً له (٤) .

---

(١) عباس محمود العقاد : **الثقافة العربية أسبق من ثقافة اليونان والعبريين** (مرجع سابق)، ص ٤٤، ٤٥ .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : **الأسرة المسلمة، والأسرة المعاصرة** ـ الكتاب الثامن من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ يونية ١٩٧٩، ص ٢٣ ـ ٢٥ .

(٣) أنور الجندى : **الاسلام والغرب** ـ دار الاعتصام بالقاهرة ـ ١٩٧٦، ص ٣٠ .

(٤) ارجع إلى ص ٧٧ وما بعدها من الكتاب .

ويلاحظ الدارسون على وجه العموم، شدّة العلاقة بين الفكر الغربى الحديث خصوصاً، والحضارة الغربية المعاصرة على وجه العموم، وبين الفكر الإغريقى، والحضارة الإغريقية(١).

وحتى (الفرديّة)، كإطار نفسى وأيديولوجى ودينى عامّ، تقوم عليه هذه الحضارة الغربية، وحولها "ظلّ الفكر الغربى يدُور، منذ القرن الثامن عشر، بحيث صار للفرد ـ بموجبها ـ حقوق وامتيازات معّينة، يجب على الدولة ـ أو الجماعة التى ينتمى إليها ـ حمايتها، وعدم العدوان عليها" (٢) ـ هذه الفرديّة، كانت من تأثير الإغريق أيضاً (٣)، وكذلك نزعة الاستعلاء القوميّ، والنزعة العنصرية، كانت بتأثيرهم (٤) أيضاً .

بل إن من هؤلاء الدارسين، من يرَى أن "الجنس البشرى، لا يكاد يجد شيئاً فى ثقافته الدنيوية ـ اللهم إلا آلاته ـ ليس مَديناً به لليونانيين" (٥) ، فَكُلّ ما تضطرب به الحضارة (الغربية) الحديثة، من أفكار وآراء، ونظم حياة وعقائد، وغيرها ـ «كل هذه الأمور، قد اضطربت بها حياة بلاد اليونان الباهرة المتألّقة، وكأنها قد اضطربت بها، لتتعلّم منها الإنسانية، وتُفيد منها فى حياتها» (٦) .

ومن أجل ذلك، كان تركيزُنا فى الحديث عن (الدين والحضارة المعاصرة)، على هذا (الدين) الإغريقى، والإشارة إلى الحضارة المعاصرة بسرعة، على أساس تكملة الحديث عن هذه الحضارة المعاصرة، عند الحديث عن (التربية الدينية) .

---

(١) ارجع على سبيل المثال ـ لا الحصر ـ إلى :

- I. N. THUT : **The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation;** McGraw Hill Company Inc., New York, 1957, pp. 60, 61.

- NICHOLAS HANS : **Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions,** Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1958, pp. 195, 196, 197.

- JOHN DEWEY : **Democracy and Education;** Op. Cit., p. 106.

(2) ROBERT DUBIN : **Human Relations in Administration, With Readings** : Third Edition, Prentice Hall of India Private Limited, New Delhi, 1970, p. 77.

(3) JOHN DEWEY : **Democracy and Education;** Op. Cit., pp. 115, 116.

(4) Ibid., p. 337.

(٥) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (مرجع سابق)، ص ٧٢ .

(٦) المرجع السابق، ص ٧٣.

التربية الدينية :

وإذا كان للغرب (دينُه) الذى يسير عليه، شأنُه فى ذلك شأنُ أىّ مجتمع إنسانىّ، قديم أو حديث، على عكس ما يحبّ الغربيون والمتأثرون بهم والمقلّدون لهم أن يدّعوا، إيهاماً لنا وخداعاً، ليسهُل عليهم الوصول إلى ما يريدون أن يصلوا إليه، من إحكام سيطرتهم علينا، مادّياً وفكرياً وأيديولوچيا ـ فإن معنى ذلك، أنه لابد أن تكون عندهم تربية دينية، تحقّق أهداف هذا الدين، فى نفوس الناشئة عندهم .

وصحيح أن هذا (الدين) الغربىّ، ليس ديناً سماوياً، وأنه مجموعة (أخلاط وثنية)، ذات صلة بالمسيحية، أو منعدمة الصلة بها، ولكنه دين، يسير عليه الغربيون، وهو ذو أثر واضح فى حضارتهم، وذو أثر أوضح فى تربيتهم .

ويمكن أن نرَى أن فى الغرب اليوم، دينين كبيرين، وأن كليهما مأخوذ من هذا التراث اليونانى /الإغريقى/ الهِلّينى، وأن لكل منهما تأثيرَه فى التربية .

فأما الدين الأول، فهو تلك (النزعة الفرديّة)، التى ظهرت فى الغرب، بعد الإصلاح الدينى فيه، كردّ فعل لتلك (النزعة الجماعية)، التى كانت تفرِضها الكنيسة، فى العصور الوسطى، والتى كانت تهدِف إلى «تحرير الفرد، الذى كان قد انطمست شخصيته، فى ظل من استبداد الكنيسة، وتلاشت حقوقه، وانصهرت فى نار من طغيان الملوك، فأصبحت حياتُه كلّها واجبات، بلا حقوق» [١] .

وتقوم هذه (النزعة الفرديّة)، على أساس إطلاق طاقات الإنسان المبدِع، على أساس أن «الرخاء الاقتصادى إنما يتحقّق، على أساس النشاط الفردى، والمبادرة الفردية، المعتمدَين على المغامرة الفردية، والذكاء الفردى» [٢] .

---

(١) دكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان : **تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية** ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٨، ص ٢٩٢ .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ١٧٤ .

وفى ظل هذا (الدين) الجديد، المناهض للكاثوليكية، (تقلّص دور الدولة، فصار لا يتعدّى (تنظيم) تلك (المنافسة) بين الأفراد والمؤسّسات، وهى إذا تدخلت، فإنما تتدخّل «كَحكَم فقط»، وذلك «بسنّ بعض القوانين»[١].

وتنعكس هذه النزعة الفردية، القائمة على المنافسة، على (كل شيء) فى المجتمعات الغربية ـ الرأسمالية، وعلى التربية الغربية بوجه خاصّ، ففى الولايات المتحدة، زعيمة المعسكر الرأسمالى، يرى هربرت ريد، أن «المدرسة الأمريكية، تعكس النظام الاجتماعى الاقتصادى، فى كل شىء تقوم به، فيما تعلّمه، وَمَنْ تعلّمهم، ومن يقومون بالتعليم، وَمَنْ يقومون بتوظيف المدّرسين، والاستغناء عنهم» [٢] . كما يلاحظ هيوبرت همفرى، أن «هناك خطر اقتصار التعليم الجامعى على أبناء الأثرياء، وهو أمر يمكن أن يؤدّى إلى مجتمع، مقسّم إلى طبقات ثقافية» [٣] ـ وذلك بسبب ارتفاع تكلفة هذا التعليم الجامعى .

وقد انتقلت هذه (المنافسة)، من الأفراد إلى الدوَل، فصار المجتمع القوىّ، يهدّد (بابتلاع) المجتمع الضعيف، ومن هنا كان بروز فكرة القومية، خاصّة بعد الثورة الفرنسية، حوالى منتصف القرن الثامن عشر، وكانت سلسلة الصراعات، بين انجلترا وفرنسا، وبين فرنسا وألمانيا، وبين كل بلد أوربى وآخر، بل وكانت الحربان العالميتان، الأولى فى الربع الأول من هذا القرن، والثانية فى النصف الأول منه، قبل أن تنهَض المنظمات الدولية، لتقوم بين هذه الدول، بدور (الحَكَم) ـ نفس الدور الذى تقوم به الدولة فى أىّ مجتمع منها، بين الأفراد، بعد أن حل «التعصّب الوطنى، محل التعصّب الدينى، الذى كان سائداً فى القرن السابع عشر»[٤].

فنظرية (البقاء للأصلح)، التى توصّل إليها تشارلس داروين (١٨٠٩ ـ ١٨٨٢)، بعد دراسته الشهيرة (لأصل الأنواع)، فى عالم البيولوجى، صارت مجرّد (تاريخ) فى البيولوجى، ولكنها تحوّلت إلى (أصل) من أصول السياسة، فى هذا العالم الغربىّ، وأصل من أصول الحياة فيه أيضاً، كان له انعكاسه الواضح، على تربيته لأبنائه ـ كما سبق .

---

(1) J. B. SNELL : Early Railways; Op. Cit., pp. 41, 42.

(٢) هربرت ريد : **التربية من أجل السلام** ـ ترجمه حمزة محمد الشيخ ـ راجعه دكتور عطية محمود هنا ـ رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٤، ص ٧٠، ٧١ .

(٣) هيوبرت همفرى : **فى سبيل البشرية** ـ ترجمة أحمد شناوى ـ مكتبة الوعى العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٤، ص ٩٢ .

(٤) أحمد أمين : "الإنسانية والقومية" ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الثالث ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٢، ص ١٣١ .

وفى ظلّ هذا (الدين) القاتل، بضغطه على أعصاب الجميع، ظهر الدين الثانى، الذى يقوم على (النزعة الجماعية)، كبديل (للنزعة الفردية)، التى يقوم عليها الدين الأول .

ولقد نبَت هذا (الدين)، ذو النزعة الجماعية، فى نفس البيئة (الأوربية)، التى نبَت فيها (الدين) الأوّل، ذو النزعة الفردية، ومن ثم كان ماركس يرى أن نظريته، إن هى إلا «وليدة النظام الرأسمالى الحاضر» [١]، وكان هدفه، (تذويب) الفرد فى الكلّ، بوضع (كلّ) الأمور، «تحت سيطرة الدولة، لتُديرها» [٢]، بهدف خلق «مجتمع، لا وجود فيه للطبقات، يسوده الإخاء الشامل، والمساواة التامة» [٣]، بحيث «تصبح مصلحة المجموع ومصلحة الفرد، شيئاً واحداً»[٤] .

ولقد ظهر هذا (الدين) الجديد، فى أوربا، فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، «فى إطار الظروف الاقتصادية والاجتماعية، والمناخ الفكرىّ العامّ، الذى دعا إلى تنظيم الحياة الاجتماعية تنظيما جديداً، بعد أن أفلس الفكر البورجوازى، وتناقضت تقاليدُه فى البلاد المختلفة، وقصرُ عن أن يبرزُ فى نظرية علمية موحّدة، تفسّر الحقائق التاريخية المتجدّدة، وتقوّم الصراع، فى ضوء التبدّلات، التى طرأت على طبيعة العلاقات الاجتماعية، فى عصر ازدهار الرأسمالية والصناعة، دون الانصراف إلى الغيبيات والأفكار المجرّدة» [٥] .

ومثلما استغلّ (الدين) القائم على (النزعة الفردية)، التربية، لتحقيق أغراضه ومثالياته، فى النفوس والقلوب .. استغلّ (الدين) القائم على (النزعة الجماعية)، التربية، لتحقيق أغراضه ومثالياته . وها هو لينين، أوّل (نبى) من (أنبياء) الدين الجديد، بعد ماركس وإنجلز، المبشّرين به، يرى أنه «كلما كانت الدولة البورجُوازيّة أكثر ثقافة، كانت أكثر دهاء، فى ادّعائها زوارا وبُهتانا، أن المدرسة يمكن أن تبقى خارج دائرة السياسة، تخدُم المجتمع بوجه عام».

---

(١) الدكتور عبد الحليم الرفاعى : **الاقتصاد السياسى** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الأولى ـ ١٩٣٦، ص ٥٨ .

(٢) جون فوستر دالاس : **حرب أم سلام** ـ العالمية للطبع والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٥٧، ص ٢١ .

(٣) جورج كاونتس : **التعليم فى الاتحاد السوفيتى** (مرجع سابق)، ص ٥٢ .

(٤) الدكتور أحمد محمد ابراهيم : **الاقتصاد السياسى** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الثالثة ـ المطبعة الأميرية ببولاق ـ القاهرة ـ ١٩٣٥، ص ٧٦ .

(٥) دكتور عز الدين فودة : **خلاصة الفكر الاشتراكى** ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٨، ص ١٤ .

«إن المدرسة فى مثل هذه الدولة، قد استحالت كلها فعلاً إلى سلاح، يُستخدَم لسيطرة الطبقة البورجوازية، فقد طُبِعت بطابع الروح البورجوازية، وكان هدفُها، هو أن تزوّد الرأسماليين، بالأذلاّء المستضعَفين، والعمّال الأكفاء، ولهذا نقول : إن واجبنا فى ميدان التربية، هو أن نكافح أيضاً، للقضاء على البورجوازية، ونحن نُعلِن بصراحة، أن القول بوجود المدرسة، خارج دائرة الحياة، وخارج دائرة السياسة، هو عين الكذب والرياء» (١).

ومن ثم فهم يستغلّون «جميع المعاهد والعمليات التربوية، لبناء مجتمع مثالىّ، وتبديل الطبيعة البشرية، توجّهها أقلّية ثوريّة، متيقّظة صارمة، لا تعرِف الرحمة، (متفوّقة من الناحيتين الأخلاقية والعقلية)، وهى اللجنة المركزية للحزب الشيوعى، فى الاتحاد السوفيتى»(٢)، ويلْقون بمسئولية تحقيق ذلك كله، لا على المدرسة وحدها، بل إنهم يُدخِلون فيها «الراديو والتليفزيون والمسرح والسينما والصحف، وحتى المجلات الفكاهية والأوبرا والباليه والمتاحف والسراكى، فكلّ ما من شأنه التأثير على عقلية الطفل، موضوع تحت رقابة الدولة» (٣) .

وهم ينظُرون إلى التربية نظرة خاصّة، إذ أنهم يتفوّقون فى نظرتهم إلى التعليم، على حدّ تعبير چورچ كاونتس، «على زعماء أىّ مجتمع آخر على ظهر الأرض، ولا تقلّ عنايتهم الشديدة، بأساليب التعليم، ومحتَويات البرامج المعدّة لتشكيل عقول الشباب و (الكبار)، عن عنايتهم بعَتاد قوّاتهم المسلّحة، أو بنظامهم الاقتصادى، لأنهم يرَوْن أن التربية (سلاح بَتّار)، فى (قضيّة الشيوعية)» (٤).

ويلفِت النظر فى هذه (التربية الشيوعية)، ما تحتلّه الماركسية ـ اللينينية فيها، لا فى برامج التعليم النظامى وحدها، ولكن فى (كل شىء) فى الحياة عموماً، ولذلك يلاحظ چورچ كاونْتِس، فى الاتحاد السوفيتى، أنه «ما من دولة فى التاريخ، اللهم إلا الدول الدينية، قد أظهرت من الإخلاص لتعاليم زعمائها وأنبيائها، مثل ما أظهره البلاشِفة لزعمائهم .

---

(١) چورچ كاونتس (مرجع سابق)، ص ١٢٣ .

(٢) المرجع السابق، ص ٤٨ .

(3) WILLAM F. RUSSELL ; Op. Cit., p. 85.

(٤) چورچ كاونتس (المرجع الأسبق)، ص ٤٣٨، ٤٣٩ .

ذلك أن العقيدة الشيوعية، تقرّر أن الماركسية ـ اللينينية، تُراثٌ لا يُستطاع تقدير قيمته، لأنها هى التى قادت البلاشفة إلى النصر فى عام ١٩١٧، وإلى إقامة (ديكتاتوية البروليتاريات)، وهى التى تضع الأسُس النظرية للمجتمع السوفيتى، وتكشف عن القوانين العالمية، الخاصّة بالتطور الاجتماعى، وتُوَضّح كل الخطط والمناهج، وتضمن النجاح فى داخل البلاد وخارجها، وتهدِى إلى الطريق المؤدّى من الرأسمالية إلى الاشتراكية، وتحقّق النجاح النهائى للشيوعية، فى جميع أنحاء العالم .

فهى والحالة هذه، (علمُ العلوم)، و (الحقيقةُ تتراءى للجماهير الكادحة، فى جميع أنحاء الأرض)»[١].

التربية والمشكلة الدينية فى مصر:

وهكذا نستطيع أن نقول : إن التربية اليوم في البلاد المتقدّمة، تربية دينية، بالمعنى الواسع لكلمة الدين، شأنُها فى ذلك شأن التربية في كل حضارة، سبقت حضارتنا الراهنة، ومعنى أنها تربية دينية، أن لها (خطاً) واضحاً، تسير عليه ـ بينما تفتقر التربية المصرية إلى هذا الخطّ الواضح، على نحو ما رأينا فى الفصل الثالث، عند الحديث عن (مشكلات المجتمع المصرى)[٢] «فلا جدال فى أن هناك أزمة فى الحياة الروحية بين الناس، فقد طغَت المادّية والتشكيك، إلى حَدٍّ انقطع به الكثيرون، عن الاتصال بخالقهم»[٣].

ويرى الدكتور محمد فاضل الجمالى، أن هذه الأزمة الروحية، مَرْجِعُها إلى الحُكْم الاستبدادىّ، الذى يعيش المسلمون عموما تحت ظله، «فحالة الضعف، التى نجد المسلمين عليها، هى نتيجة حتميّة، لانصراف بعض الحكّام المسلمين إلى شؤون الدنيا، وتغليب القوّة الظالمة، والسياسة الخرقاء، على الحقّ، الأمر الذى أدّى إلى إهمال تعاليم الإسلام، وإخضاع رجال الفكر، وعلماء الدين، إلى توجيهات السلطان، ومنعهم من أداء واجبهم الدينى، فى تثقيف المسلمين بحقائق دينهم، فاضطرَّ هؤلاء، إلا من عصم الله، إلى مماشاة السلطة الغاشمة، التى طغت عليها مصالحها وشهواتها، فأهملوا تنبيه المسلمين، إلى الأخطار المحدِقة بهم، كما أهملوا دعوة المسلمين، إلى الأخذ بوسائل القوّة، والدفاع عن النفس»[٤].

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٨٣ .

(٢) ارجع إلى ص ٦٧، ٦٨ من الكتاب .

(٣) الدكتور فاضل الجمالى : "فلسفة تربوية متجددة، أهميتها للبلدان العربية" ـ **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدد** ـ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦، ص ٤٢ .

(٤) الدكتور محمد فاضل الجمالى : **نحو توحيد الفكر التربوى، فى العالم الإسلامى** ـ الدار التونسية للنشر ـ تونس ـ ١٩٧٢، ص ٣٢ .

بل إن هناك من يربط هذه (المشكلة الدينية) فى مصر وغيرها من البلاد العربية والإسلامية، (بأصابع) الدول الكبرى، التى تُدرك ـ من خلال أجهزة مخابَراتها القوية ـ مدى خطورة الإسلام عليها، ووقوفه عقبة كأداء، فى سبيل تحقيق مصالحها فى البلاد الإسلامية، ومن ثمّ فهى توجّه الحرب الضارية إليه، وإلى الداعين إليه، من خلال هذه الحكومات (١)، التى يصنعونها على أيديهم منذ البداية (٢). ومن ثم صارت هذه البلاد الإسلامية، فيها «تُصنَع وتنفّذ المؤمرات ضدّ الإسلام والمسلمين»، «وتنفّذ المؤامرة، أصابع عربية إسلامية» (٣).

وفى الوقت ذاته، «يتمتّع المجرمون والخوَنة والمرتَشُون، بقدر هائل من الحرّية والانطلاق فى ساحة المجتمع، على أساس يكفل لهم حريّة العمل، وحريّة الإبداع ـ حريّة العمل، لتخريب مستقبل الأمة، وحرية الإبداع، لتطوير أساليب الإجرام» (٤).

وكل شيء فى مصر ـ وفى غيرها من البلاد الإسلامية ـ «بيد الدولة فى عصرنا، من التوجيه إلى التعليم إلى الصحافة والإذاعة والتليفزيون، إلى التخطيط السياسى والاقتصادى، والداخلى والخارجى، وأمور الحرب والسلم»، «والناسُ أجزاء فيه، يتحركون بحركته، بل يساعدونه على الدوران باستمرار، شعروا أو لم يشعروا»، «ونتيجة لذلك، فقد تَمَّ انحسار الإسلام عن الحياة، انحساراً تاماً تقريباً» (٥).

ذلك أن الذين يسيطرون على الحياة ويوجّهونها فى مصر ـ وفى غيرها من البلاد الإسلامية ـ هم «المثقفون ثقافة أوربية، والذين يجهَلون الإسلام والتربية الإسلامية» . «ومِن الإنصاف لهؤلاء، أن نقول : إن أغلبهم، على جهلهم بالشريعة الإسلامية، متديّنون، يؤمنون إيمانا عميقاً، ويؤدّون عبادتهم، بقدر ما يعلمون، وهم على استعداد طيّب لتَعلّم ما لا يعلَمون، ولكنهم لا يُطيقون أن يرجِعوا بأنفسهم إلى كُتب الشريعة، للإلمام بما يجَهلون» (٦).

---

(1) MILES COPELAND : **The Game of Nations, The Amorality of Power Politics**; Sixth Edition, Weidenfeld and Nicolson, London, October 1970, p. 154.

(2) Ibid, p. 62.

(٣) سعد جمعة : **الله أو الدمار** ـ الطبعة الثالثة ـ المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٦هـ ـ ١٩٧٦، ص ٩٠، ٩١ .

(٤) دكتور محمد عبد الله دراز : **دستور الأخلاق فى القرآن، دراسة مقارنة للأخلاق النظرية فى القرآن** ـ تعريب وتحقيق وتعليق : دكتور عبد الصبور شاهين ـ مراجعة دكتور السيد محمد بدوى ـ مؤسسة الرسالة، ودار البحوث العلمية ـ بيروت ـ ١٩٧٤، ص ل هـ ـ من كلمة المعرّب .

(٥) سعيد حوى : **جند الله، ثقافة وأخلاقا** ـ من (دراسات منهجية هادفة فى البناء) ـ الطبعة الثانية، ص ٩ .

(٦) الشهيد عبد القادر عودة : **الإسلام، بين جهل أبنائه، وعجز علمائه** ـ المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٦هـ ـ ١٩٧٦م، ص ٣٩ .

وهم ـ بِجَهْلِهِمْ ـ ورغم تديُّن بعضهم ـ خرجوا «عن الإسلام، فى الحُكْم والسياسة والإدارة»[١]، وارتكبوا «المظالم، واستحلّوا المحارم، وأراقوا الدماء، وانتهكوا الأعراض، وأفسدوا فى الأرض، وتعدّوا حدود الله، فما تحرّك العلماء للمظالم، ولا غضبوا من استحلال المحارم»[٢] .

وتلك كلها بيئة تربوية، ينمو فيها أبناءُ الوطن، فى جوّ مضادّ للإسلام ـ تراثهم الثقافى والحضارى .

ورغم ذلك كله، ترى الدراسة الدولية لتاريخ البشرية، التى أعدّتها اليونسكو، فى الجزء الخاص بحركات التاريخ، أن الإسلام قد «صار فى منتصَف القرن، عاملاً فعّالاً، يؤثر فى العالَم، تأثيراً أقوى مما كان له فى أىّ وقت، منذ بدأ التوسّع الأوربى»[٣] .

ومعنى ذلك، أنه لولا (إيجابية) فى الإسلام، لَتَحَوَّل ـ فى تاريخ البشرية ـ إلى جزء من هذا التاريخ، خاصةً بعد الحروب الضارية، التى وُجّهت ـ وتُوجَّه ـ إليه، فى داخل بلاده وخارجها على السواء .

ومعناه أيضاً، أن التربية المصرية تعيش (محنة) حقيقية، ببُعدها عن الإطار الثقافى العامّ، الذى يجِب أن تدور حوله، كما رأينا فى الباب الأول، بفصوله الثلاثة، رغم ما تدّعيه (السياسة التعليمية فى مصر) منذ سنة ١٩٨٥، من أنها «تأخذ فى اعتبارها طبيعة الإنسان من منظور ثقافى»[٤]، وتعمل على «تأكيد الذاتية الثقافية العربية الإسلامية، للشخصيّة المصرية»[٥] .

ومن ثم كان (تخلّف) المجتمع المصرى، على نحو ما سنرى فى الفصل التالى، والتربية ذات دور كبير، فى وجود هذا التخلّف واستمراره .

---

(١) المرجع السابق، ص ٦٧ .

(٢) المرجع السابق، ص ٧٢، ٧٣ .

(٣) **تاريخ البشرية** ـ المجلد السادس (القرن العشرون) ـ التطوّر العلمى والثقافى ـ الجزء الثانى ـ ١ (تطوّر المجتمعات) ـ إعداد اللجنة الدولية، بإشراف منظمة اليونسكو ـ الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخران ـ الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٧١، ص ٢٩٤ .

(٤) وزارة التربية والتعليم : **السياسة التعليمية فى مصر** ـ المكتب الفنى للوزير ـ مطبعة وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ـ يوليو ١٩٨٥، ص ٩ .

(٥) الدكتور أحمد فتحى سرور : **تطوير التعليم فى مصر، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه (التعليم قبل الجامعى)** ـ وزارة التربية والتعليم ـ طبعة ثانية منقّحة ـ مطابع الأهرام التجارية ـ القاهرة ـ ١٩٨٩، ص ٢٤ .

ولا يعنى أن (المشكلة الدينية) هى مشكلة المشاكل فى التربية المصرية، أن المفروض، هو أن نحارب (الحضارة الغربية) ومعطَيَاتها، ونحذِف علومها من مناهجنا، وأن نقصر هذه المناهج، على القرآن والحديث - فتلك وجهة نظر سطحية، بعيدة كل البُعد عما نريد قوله، بعيدة كل البعد عن الإسلام ذاته - وإنما المفروض، هو أن ننظر إلى كل العلوم، من وجهة نظر الإسلام، لأنه هو تراثنا الثقافى والحضارى .

ويرى العلاَّمة أبو الأعلى المودودى، أن كثيراً «من الناس، تساورهم الحيرة والقلق، إذا سمعوا هذه الفكرة، ويقولون : هل للعلوم التجريبية علاقة بالإسلام ؟ يقولون هذا، مع أنهم يشاهدون بِأُمّ أعيُنهم، ما جرى فى روسيا، التى تدعو إلى الفكرة السوفيتية، بالنسبة للعلوم التجريبية. فقولوا لى بالله : إذا لم تكن للعلوم التجريبية علاقة بالإسلام، فهل لها علاقة بالماركسية ؟ لا يحبّ الشيوعى أن يدرُس أىَّ فرد من أفراد مجتمعه، العلوم البورجوازية، والفلسفة البورجوازية، والتاريخ البورجوازى، والاقتصاد البورجوازى، بل إنه يدرُس جميع هذه العلوم والآداب، مُصبَغة بالماركسية، حتى يتوفّر فى مجتمعه، علماء اشتراكيون، وإخصائيون اشتراكيون»[1] .

ويرى العلامة فيليب فينكس، أن «هذه المهمّة الدينية المركزية، كامنة فى كل تدريس، بِغَضّ النظر عن ميدان الدراسة، وهى الهدَف الذى لا بُدَّ له أن يسيطر على تدريس الرياضيات والآداب والفنون الميكانيكية والرقص الحديث والكيمياء العضوية والقانون. فكل دراسة»، «وسيلة مناسبة، لتدريس هذا الدرس الأساسىّ»، «وكل هيئة تربوية»، «يمكِنها أن تكون - بل ويَجِب أن تكون - جهة للتعليم الدينىّ» .

«وعلى هذا، (فالدين) لا ينبغى أن يُعتَبر - بالدرجة الأولى - مادّة دراسية خاصّة، شأنُه شأنُ الجغرافيا أو الفيزياء، وإنما ينبغى أن يُعتبر توجيها للحياة، يتمّ فى جميع الدراسات الخاصّة، وعن طريقها»[2] .

---

(١) أبو الأعلى المودودى : **دور الطلبة فى بناء مستقبل العالم الإسلامى** (مرجع سابق)، ص ٢٢ .

(٢) فيليب هـ. فينكس : **التربية والصالح العامّ** - ترجمة السيد محمد العزاوى، والدكتور يوسف خليل - مراجعة محمد سليمان شعلان - تقديم السيد يوسف - الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم - القاهرة - ١٩٦٥، ص ٣١٠، ٣١١ .

الفصل الخامس

مشكلة التخلف

تقديم:

تكاد مشكلة (التخلّف)، أن تكون أكثر المشكلات المصرية إلحاحاً وأهمّية، لا من أجل المشكلة ذاتها، ولكن من أجل ما يترتّب عليها من آثار، تتعلّق بحاضر الأمة، تعلّقها بمستقبلها، وتتعلّق بروح الأمة، تعلّقها بجسدها، وتتعلّق بحياة الأمة، تعلّقها بأمنها وسلامتها.

فالتخلّف فى ذاته ليس مشكلة، ولكنه - بما يترتّب عليه من آثار ونتائج - يُعدّ مشكلة كبرى، بوقوفه وراء كل مشكلة من مشكلات مصر، بصورة أو بأخرى.

والتخلّف نقيض التقدّم، والتخلّف والتقدّم معاً، يرتبطان عادة بأمر واحد، هو الحضارة، أو المدنيّة Civilization ، أو (العمران البشرى)، على حد تعبير العلامة العربى، عبد الرحمن ابن خلدون (٧٣٢ - ٨٠٨ هـ = ١٣٣١ - ١٤٠٥م)، على حدّ ما سنرى، فى خلال هذا الفصل.

وسوف نبدأ هذا الفصل، بتعريف التخلّف، ومنه ننتقل إلى مشكلة التنمية، فى الفصل التالى، قبل أن ننتقل إلى مشكلات التعليم، المترتبة على مشكلة التخلّف هذه، فى الباب الأخير من الكتاب، بإذن الله.

معنى التخلف:

والتخلّف - لغةً - هو النكوص عن الركب والتأخّر، يُقال «تخلّف القوم: جازهم وتَركَهم خلفه»[١]، ويُقال: «(تخلّف) عنه، أى تأخّر»[٢]، أو بَقِىَ متأخّراً»[٣].

والمرادف الإنجليزى للمتخلّف هو Backward ، بمعنى «المتخلّف، المتأخر»[٤]، أو بمعنى

---

(١) المعجم الوسيط - الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٥٠.

(٢) مختار الصحاح (مرجع سابق)، ص ٢٠٦.

(٣) إلياس أنطون الياس، وإدوار أ. إلياس: القاموس العصرى (مرجع سابق)، ص ١٩٧.

(4) **AL-NAHDA DICTIONARY,** English - Arabic, Compiled by : ISMAIL MAZHAR, Revised by : MOHAMMAD BADRAN and I. ZAKI KHORSHID; First Edition, The Renaissance Bookshop, Cairo, p. 94 .

«متأخّر، بطيء، بليد»[١]. والتخلُّف Backwardness على هذا الأساس، هو «الوصول إلى حالة أسوأ»[٢] .

وإذا وُصِف بالتخلّف طفل - مثلاً - فإنه يكون ذلك الطفل،«الذى يقلّ عن قُرَنائه، ومَن هم فى سنّه، فى مستوى التفكير والقوة الجسدية»، أو هو الطفل «البطيء، أو الزاهد فى العمل»[٣] .

والتخلّف على مستوَى الأفراد، كالتخلّف على مستوَى الأمم والشعوب، فهناك الشعب المتقدّم، والشعب الأقل تقدّماً، والشعب المتخلّف - بمعنى الشعب السابق فى مجالات الحياة المختلفة، والشعب المتأخّر فى هذه المجالات .

وكما يمكن أن تكون الصحّة وكفاءة الجسم والذكاء ودرجة التحصيل والقدرة على التفكير والمستوَى المالى .. (مقوّمات)، يُقاس بها تقدّم الأفراد وتخلّفهم، فإن هناك (معايير) و(مقوّمات)، يمكن أن يُقاس بها تقدّم الشعوب وتخلّفها .

ويُعتبر العلامة العربى، عبد الرحمن بن خلدون - كما سبق - أول من تنبّه إلى مسألة التقدّم والتخلّف تلك، وعبّر عن هذا التقدّم باسم (العُمران)، وجعل من هذا (العُمران) علماً مستقلاً، قائماً بذاته، ورآه «المقياس الحقيقىّ لفهم التاريخ والمجتمعات الحاضرة، والتنبّؤ بمستقبلها»[٤] .

ويرى ابن خلدون، أنه «على مقدار عمران البلد، تكون جودة الصنائع، للتأنّق فيها حينئذ، واستجادة ما يُطلب منها، بحيث تتوفّر دواعى الترف والثروة»[٥]، كما يرى أن «الصنائع إنما تكثُر فى الأمصار، وعلى نسبة عُمرانها فى الكثرة والقلّة، والحضارة والترف، تكون نسبة الصنائع فى الجودة والكثرة، لأنه أمر زائد على المعاش، فمتى فضلَت أعمال أهل العمران على معاشهم، انصرفت إلى ما وراء المعاش، من التصرّف فى خاصّية الإنسان، وهى العلوم والصنائع»[٦] .

---

(١) إلياس أنطون إلياس : **قاموس الجيب، إنكليزى عربى** - المطبعة العصرية بمصر - القاهرة ، ص ٢٢ .

(2) **The Concise Oxford Dictionary, of Current English**; Op. Cit, p. 83.

(3) MICHAEL PHILIP WEST and JAMES GARETH ENDICOTT; Op. Cit, p. 27.

(٤) ابن عمار الصغير : **التفكير العلمى عند ابن خلدون** - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع - الجزائر، ص ١٠ .

(٥) **مقدمة العلامة ابن خلدون** - المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة - ص ٤٠٠، ٤٠١ - من الفصل السابع عشر، من الباب الخامس، من الكتاب الأول : فى أن الصنائع إنما تكمُل بكمال العمران الحضرى وكثرته .

(٦) المرجع السابق، ص ٤٣٤ - من الفصل الثالث، من الباب السادس، من الكتاب الأول : فى أن العلوم إنما تكثُر حيث يكثُر العمران، وتعظُم الحضارة .

وبذلك كـان ابن خلدون، أول من تنبّه إلى تلك العلاقـة العضـوية، القـائمـة بين العـمل أو العـمـران (أو الحضـارة)، وبين ازدهـار العلوم والمعـارف، على نحـو أفـضل ممّا ذهبت إليه الدراسات الحديثة والمعاصرة، فى نفس القضيّة، على نحو ما سنرى .

ويقوم التقدّم (الحضارى) ـ فى نظر الدراسات الحديثة ـ على دعائم ثلاثة، هى :

(أ) القوَى البشرية :

ولقد كان أول من تنبّه إليها فى العصر الحديث، بشكل علمىّ، هو فردريك هاربيسون، وتشارلز مايرز، فى دراستهما القيّمة، التى ربطا فيها ـ كما يبدو من عنوان الدراسة ـ بين (التعليم، والقوَى البشرية، والنمو الاقتصادى)، بعد أن كان هذا الربط ـ قبلَهما ـ يقوم على أساس (التخمين) والحدس والظنّ .

والمقصود بالقوَى البشرية ـ عند هاربيسون ومايرز، وعند غيرهما ـ هو كافةُ التخصّصات العلمية والفنّية، التى يتطلّبها نموّ المجتمع، والنهوض بمختلف حاجاته، وإدارة كافّة مرافقه، بما يحقّق (النموّ) المنشود ـ خاصة تلك القوى البشرية (الاستراتيچية)، ذات المستوَى العالى من الإعداد، والقادرة «على الاختراع، أى على البحث»و«على إقحام الاختراعات فى مُنتَجات، أى التكنولوچيا»[١] ـ أو القادرة «على التوصّل إلى اكتشافات ونماذج أساسية، علمية وتكنولوچية وتنظيمية»[٢] ـ أو على «التقدّم فى العلوم، واستخدام نتائج البحث العلمى، فى تطوير الأساليب التكنولوچية، مما يحقّق استمرار التقدّم الاقتصادى، بخطوات واسعة»، وعلى «الاتّجاه نحو ترشيد تصرّفات الأفراد الاقتصادية، واستخدام الأسلوب العلمى، فى عرض ودراسة جميع المشاكل التى تواجههم، لإيجاد الحلول المناسبة لها»، و«الالتجاء إلى الآلات والمعدّات والأجهزة الدقيقة، فى جميع مجالات الإنتاج»[٣] .

(ب) المنظّمات والمؤسّسات والمرافق :

القادرة على (استيعاب) هذه (القوَى البشرية)، بحيث تتمكّن هذه القوى البشرية، من أن تترجم علمها الذى تعلّمته، وطاقتها المتوفّرة لديها، إلى عمل وإنتاج، يؤدّى ـ بالفعل ـ إلى

---

(١) جان جاك سرفان شرايبر : **التحدّى الأمريكى** ـ ترجمة فكتور سحاب ـ مكتبة النهضة ـ بغداد، ص ٣١٥ .

(2) FREDERICK HARBISON, and CHARLES A. MYERS : **Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Dlvelopment**; McGraw - Hill Book Company, NewYork, 1964, p. 131.

(٣) الدكتور محمد يحيى عويس، والدكتور منيس أسعد عبد الملك : **مبادىء الاقتصاد الحديث** ـ القسم الأول ـ مطبعة مخيمر ـ القاهرة ـ ١٩٧١، ص ١٦

زيادة المنتَجات، على (حاجات المعاش)، على حد تعبير ابن خلدون السابق، فتكون (الرفاهية)، ويكون (التقدّم)، «فقد تتوافر الموارد البشرية، المعَدّة إعداداً حسناً في بلد ما، ولكن هذا البلد، قد يتأخّر في النمو الاقتصادي، بسبب إخفاقه في تنمية المنظّمات والمؤسّسات، التي يتميّز بها المجتمع التقدّمي. ولن يتسنّى للاستثمار في الإنسان، أن ينهَض بالنمو الاقتصادي المستمرّ، ما لم يكن مصحوباً باستثمار رأس المال، في المشروعات الإنتاجية»[1] ـ على حدّ تعبير هاربيسون ومايرز .

وبدون تنمية هذه المنظّمات والمؤسّسات والمرافق، لتستوعب (القوَى البشرية)، التي يتمّ إعدادها لتحمّل أعباء الحياة، من خلال برامج التربية، يمكن أن تُعتَبر التربية، عاملاً من عوامل التخلّف، بدلاً من أن تكون عامل تقدّم، فإن هناك ـ على حد تعبير الدكتور عبد الله عبد الدائم ـ «حقيقة، كثيراً ما تُنسَى، وسط قصائد المديح، التي تُكال لدور التربية الاقتصادي، وكثيراً ما يقود نسيانها أو تناسيها، إلى مزالق خطيرة، ونعني بتلك الحقيقة، أن التربية على شأوها وشأنها، ليست دوماً وأبداً، أداة من أدوات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بل قد تكون لتلك التنمية ضداً ونقيضاً» .

«ذلكم أن التربية التي تؤدّي إلى التنمية، لابد أن تكون تربيةً من طراز معيّن، تضع في صلبها سلفاً، أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتُحكم الربط المسبَق، بينها وبين حاجات تلك التنمية»، «وبدونها تغدو عبئاً على التنمية والتقدّم»، إذ «تخرّج مجموعة من أشباه المتعلّمين، العاطلين عن العمل، وأن تقلب البطالة، من بطالة عادية، إلى بطالة مثقّفة، وأن تحرم سوق العمل، من عمّالها العاديين التقليديين، لتضمّهم في إطار نظام تعليمي، جُلّ عطائه، أن ينزِع عنهم قدرتهم الإنتاجية، وأن يزوّدهم بمواقف واتجاهات ومعارف، تُبعدهم عن حاجات الإنتاج ومستلزَماته»[2] .

(ج) نظام التعليم العصري :

ومعنى (عصرية) النظام التعليمي، هو أن يكون هذا النظام، قادراً على توفير (القوَى البشرية)، التي تتطلّبها حركة الحياة في المجتمع، في حاضره ومستقبَله على السواء، وأن

---

(١) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز : **التعليم والقوى البشرية والنموّ الاقتصادي، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية** ـ ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ ـ مراجعة وتقديم محمد على حافظ ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٦ (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم)، ص ٣١ .

(٢) الدكتور عبد الله عبد الدائم : «التربية في مرحلة التعليم الإلزامي وما قبلها، ودورها في تحقيق أهداف التنمية، الاقتصادية والاجتماعية» ـ **التربية من أجل التنمية** ـ المؤتمر التربوي لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، المنعقد بدمشق في ٣ ـ ٨ آب ١٩٧٤ ـ الجمهورية العربية السورية ـ وزارة التربية ـ دمشق، ص ١٥٥، ١٥٦ .

يكون قادراً - فى الوقت ذاته - على تزويد أبناء الشعب كله، بحدّ أدنى من التعليم، لا ينزلون عنه، وذلك من خلال مرحلة التعليم الإلزامى، بحيث يكونون (عوناً) للمخترعين والمكتشفين، فى تطوير المجتمع، لا عبئاً عليهم، فى ذلك التطوير .

ذلك أن الكشف والاختراع، لا يعتمد على العلماء وحدهم، وإنما هو يعتمد «بالدرجة الأولى»، «على مهارات وعضلات والروح المعنوية، للجماهير العاملة»[١]، «الواعية، ذات الآفاق التى تُهرَع إلى المستقبل، بما فيه من تغيّر وتطوّر»[٢]، ومن ثمّ وجب أن تكون هذه الجماهير العريضة، «على دراية بأعمال العلماء»، وعلى وعْى «بالطريقة المستخدَمة فى دراسة العلم، لتُصبِح جزءاً من تفكير الناس، فى أمور حياتهم اليومية ... وهذه هى مهمّة التعليم»[٣] .

وبالإضافة إلى أن المخترعين والمكتشفين أنفسهم، ليسوا (مولودين) هكذا، وإنما هم (يُصنَعون) من خلال هذا النظام التعليمى العصرى، وإلى أن «التفكير» «فى الوقت الحاضر»، قد «صار فنّاً، له أصوله وقواعده، ومهارة تتطلّب العناية والرعاية والتفكير»[٤] - بالإضافة إلى ذلك، فإن الحضارة إذا قامت، فإنها لا تقوم على أساس سليم، «ما لم تكن حضارة الشعب كله، لا حضارة طبقة واحدة»، ومن ثم كانت «حضارات الشرق أكثر ثباتاً، وأطول أمَداً، من الحضارات الإغريقية والرومانية، لأن حضارات الشرق، كانت تعتمد أساساً على الدين، فكانت أقرب إلى نفوس الشعب»[٥] .

ومن ثم فتطوير المجتمع، وتحويله إلى طريق الحضارة، يستدعى «التحويل الفكرى للمجتمع بأسره، إلى الروح العلمية، وإلى التكنولوچيا»، وهما «الدعامتان الأساسيتان للتنمية»[٦] .

* * *

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد : **التربية والتقدّم** - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٠، ص ١١٥ .

(٢) المرجع السابق، ص ١١٧ .

(٣) محمد الباروى : «تعلُّم العلوم، فى ضوء (المفهوم العصرى للعملية التعليمية)» - **مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية** (القاهرة - ٢٠ / ٢٢ فبراير سنة ١٩٧١)، ص ٢ .

(٤) دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل : **التفكير العلمى** - الطبعة الأولى - مطبعة لجنة البيان العربى - القاهرة - ١٩٥٩، ص ١٣ .

(٥) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق)، ص ٧١ .

(٦) **تدريب الموظفين العلميين والفنيين** - خطاب افتتاحى، ألقاه مستر رينيه ما هو Mr. Rene' Mahau، المدير العام لمنظمة اليونسكو، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوچيا، لصالح الأقاليم والبلدان النامية، التابع لمنظمة الأمم المتحدة - جينيف - الثامن من فبراير ١٩٦٣، ص ٥ .

وإذا كان التقدّم الحضارى، يقوم على هذه المقوّمات الثلاثة، فإن التخلّف الحضارى، لابد أن يقوم على ضدّها، بمعنى أن تعانى البلاد - فيه - نقصاً فى القوَى البشرية، أو فى بعض نوعياتها - أو أن تكون هناك قوى بشرية متوفّرة، إلا أنها لا تُسْتَغَل - أو أن يكون نظام التعليم، عاجزاً عن تحقيق أهداف المجتمع، أو نظاماً غير عصرى - على نحو ما سنرى، عند حديثنا عن التربية المصرية، ودورها فى تحقيق تخلّف الشعب المصرى، فيما بعد .

أنماط التقدّم فى عالمنا المعاصر:

ثمّة ثلاثة أنماط، لتحقيق التقدّم فى عالمنا المعاصر، تعرّضنا لها عند حديثنا عن (أنماط التغيّر الثقافى) فى الفصل الثانى، وهى النمط الرأسمالى، والنمط الشيوعى، والنمط الموجود فى العالم الثالث[١] .

وفى النمط الرأسمالى - الليبرالى - الغربى، نرى التقدّم يتحقّق، من خلال (تنمية) الإنسان ذاته، وذلك لأن الفلسفة الليبرالية - الغربية - منذ الإصلاح الدينى - تقوم على أساس «احترام الإنسان كإنسان، وعلى احترام الشخصية الإنسانية، والاعتراف بقيمتها، وتقديس كلّ ما هو إنسانى - فالفرد الإنسانى، إذا ما مُنِح الفرصة، يستطيع أن يستغلّ طاقاته المختلفة، وأن يُسهِم فى الصالح العامّ، وفى صالح نفسه». «ومعنى هذا أن الديموقراطية أساسها الأول، الإيمان بالفرد، وبالشخصية الإنسانية، ومقدرة هذا الفرد، على أن يُحدِث التغيير والتطوّر اللازمين»[٢] .

والفرد - فى ظلّ هذا النظام - ليس حرّاً فى اختيار طريقته الخاصّة فحسب، بل إن السياسة العامّة نفسها، تُعتَبر نتيجة للاختيارات، التى اختارها الأفراد، كأعضاء فى الجماعة[٣] .

وتنعكس هذه النظرة إلى (الإنسان) فى هذا النمط، على تربِيَته، فلم يكن ممكناً أن تُلقَى على الإنسان كل هذه الأعباء، دون (إعداده)، لتحمّل تبعاتها، ومن ثم يلاحظ الدارسون، ذلك التغيّر الجذرى، الذى أصاب التعليم، بعد الإصلاح الدينى فى الغرب، سنة ١٥١٥، كأثر من آثار الإصلاح الدينى، أو كنتيجة له، فقد أدّى الإصلاح إلى «إصلاح طرُق التعليم، وإلى

---

(١) ارجع إلى ص ٤٢ - ٤٧ من الكتاب .

(٢) الدكتور محمد لبيب النجيحى : **التربية وبناء المجتمع العربى** - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧١، ص ١٧٩، ١٨٠ .

(3) FRANCIS S. CHASE : **Education Faces New Demands, HORACE MANN Lecture, 1956;** University of Pittsbrugh Press, Pittsburgh, 1956, p. 13 .

نشوء فكرة التعليم الأوّلي العامّ للجميع»[1]، وإلى إعادة تنظيم المدارس الثانوية[2]، وإلى ظهور فكرة التعليم الحرّ Liberal Education ، التى تؤكّد الفردية، وتدعَم الحرية، والتى تمثل «تمرّداً ضدّ سلطة الدولة، وضدّ المذهب الدينى، وضدّ كل عناصر النظام القديم»[3] - كما أدّت إلى تغيير فلسفة التربية ذاتها، فصار يُنظَر إليها، «على أنها تعدّ للحياة، وعلى أنها أصبحت ضرورة اجتماعية»[4] .

ويرى فِردْ ميليت، أن التعليم الحرّ، أو «التربية الحرّة، فى جوهرها، ليست نفعية، فهى لا تعلّم المرء : كيف يكتسب رزقه، وإنما تحاول أن تعلّمه : كيف يحيَى حياة أكثر ثراء، فى العقل والجسم والروح»، وأن «القيَم الشائعة فى الدراسات الحرّة الليبرالية كلها، هى نقص الجهل، وزيادة المعرفة، وتقليل التحيّز، وتنمية التسامُح، والتدريب على تمييز الحق من الباطل، والتدريب على أساليب كشف الحقائق، واحترام المنطِق، و ...»[5] .

وباختصار، فهى تلك التربية، التى تحقّق وجود ذلك الإنسان، القادر على تحمّل أعباء الحياة، والمساهمة فى حياة مجتمعه، وفى تحقيق تقدّمه وازدهاره .

وعلى النقيض من هذا النمط الرأسمالى - الليبرالى - الغربى، فى تحقيق التقدّم، نجد **النمط الاشتراكى، أو الشيوعى - الشرقى**، فى تحقيق هذا التقدّم، الذى رأينا - عند الحديث عن (أنماط التغيّر الثقافى) فى الفصل الثانى[6] - أن الدولة تقوم به بشكل كامل، لا يسمَح للأفراد، بأن يكون لهم وجود فيه .

فالدولة - فى الفكر الاشتراكى - كما سبق - هى التى تخطّط وتقرّر، وهى التى ترَى وتنفّذ، وليس للأفراد دور فى تحقيق التقدّم، سوىَ أن (يستجيبوا) لما تراه الدولة، ولما تريده .

---

(1) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 152 .

(2) I. L. KANDEL : **Comparative Education**; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933 p. XV.

(3) HAROLD TAYLOR and others : **The Goals of Higher Education**; Harvard University Press, Cambridge, 1960, p. 10 .

(4) WILLIAM HENRY HUDSON : **The Story of the Renaissance**; Goerge G. Harrap and Company Ltd., London, 1928, p. 149 .

(٥) فِردْ ب. ميليت : **أستاذ الجامعة** - ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر - مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان - رقم (٣) من (ماذا يعملون) - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٦٥، ص ١٠٦، ١٠٧ .

(٦) ارجع إلى ص ٤٣، ٤٤ من الكتاب .

ولقد كان هدَف سيطرة الدولة على (كل شيء)، منذ البداية، هو تحقيق هذا التقدّم، من خلال تحقيق التنمية المادّية، ومن خلال تطوير أدوات الإنتاج، على أساس أنه إذا تغيّرت أدوات الإنتاج، «فإن كل ظروف الحياة الاجتماعية والسياسية، سوف تتغيّر بالضرورة»(١) .

ومن ثمّ كان للعلم أهمّية خاصّة. في هذا المجتمع الشيوعي، «فهو بَعدَ الماركسية ـ اللينينية، كلمة تفعل فعل السحر، وكلمة (علمي) كلمة تستهوي جميع العقول، ولكن العلم، يجب أن يكون بطبيعة الحال، هو (العلم الحقّ)، لا (العلم الزائف)، المنتشر في كثير من ميادين البحث في (البلاد البورجوازية). يجب أن يكون علماً يهدف إلى تحقيق مصالح (الشعب)، لا (علماً من أجل العلم وحده)». «يضاف إلى هذا، أنه يجب أن يكون (علماً وطنياً)، أي علماً يبغي خدمة الوطن»(٢) .

ويُعتبر كومبز ذلك (سَبقاً) شيوعياً، لا يمكن إنكاره، فقد ذهبت البلاد الشيوعية «إلى أبعدَ مما استطاعت الدول الغربية أن تصل إليه، في تحطيم العوائق المصطَنعة، التي أبقت على الانفصال غير الصحّي، بين التعليم المدرسي، والتعليم غير المدرسي، لفترة طويلة»، وأن «الأنظمة التعليمية في هذه الدول، قد أوجدت وابتدعت علاقة وثيقة جداً، بين العمل والدراسة»(٣) .

وبذلك استغلّ لينين Lenin التعليم استغلالاً طيّباً، في «التخلّص من التخلّف التكنيكي الاقتصادي للبلاد، والتوصّل إلى مستوى أعلى من التطوّر في قوى الإنتاج»(٤)، كما كان ماركس Marx ـ قبله ـ ينظُر «إلى التكنولوجيا، على أنها القوّة الكبرى في التاريخ»(٥) .

ولذلك يلاحظ هاربيسون ومايرز، أن «المفكّرين الثوريين، الذين فكّروا في أيديولوچية البلاد الشيوعية، كانت لديهم استراتيچية واضحة، لتنمية الموارد البشرية»، وأن «الإنسان في

---

(1) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 202 .

(٢) چورچ كاونتس (مرجع سابق)، ص ٢٥٣ .

(٣) ف. كومبز : **أزمة التعليم، في عالمنا المعاصر** ـ ترجمة الدكتور أحمد خيري كاظم، والدكتور جابر عبد الحميد جابر ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٧١، ص ٢٣٤، ٢٣٥ .

(٤) ل. أ. ليونتيف : **الموجز في الاقتصاد السياسي** ـ ترجمة أبو بكر يوسف ـ مراجعة ماهر عسل ـ من سلسلة (من الفكر السياسي والاشتراكي) ـ دار الكاتب العربي، للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٧، ص ١٩٣ .

(٥) كلارك كير : **نظرات في التعليم الجامعي** ـ ترجمة محمد كامل سليمان ـ مطبعة المعرفة ـ القاهرة ، ص ١٣٥ .

هذه المجتمعات، لا ينمو إلا ليخدُم الدولة، لا ليخدُم أغراضاً خاصّة»، وأن «التعليم يميل إلى أن يكون وظيفياً ومتخصّصاً»، وأن «للتعليم العلمى والتكنيكى أولويّة تامّة، ربما كانت أعلى منها، فى أىّ نوع آخَر من المجتمعات»(١) .

كما يلاحظان، أن هذا المجتمع، يستطيع «إنتاج مختلف أنواع الأفراد العلميين والمهنيين، والإداريين، اللازمين للمجتمع الشيوعى»(٢) .

وبهذا التعليم، وسيطرة الدولة عليه، لتحقيق التقدّم، تَمّ تحويل «روسيا الزراعية المتخلّفة، إلى قوة عالمية قيادية»(٣)، وتحويلها إلى «مجتمع صناعى متقدم، يسعَى إلى أن يجعل صوته مسموعاً فى العالم كله، وإلى أن ينشر أيديولوچيته»(٤) .

وإلى هذا (التخطيط الحازم الشامل، لتحقيق التقدّم)، يعود ما أحرزه البلاشفة فى الاتحاد السوڤيتى من تقدّم(٥)، فى أقلّ من نصف قرن من الزمان .

وقد كان نجاح المعسكَر الشيوعى فى تحقيق التقدّم، من خلال سيطرة الدولة تلك، على كل المرافق، واستغلالها التعليم استغلالاً بارعاً فى ذلك، مما دفع بأكثر البلاد الرأسمالية الغربية تطرّفاً فى إعطاء الفرد حريته، ومعارضة لمنح الدولة صلاحيات، على حساب هذه الحرية الفردية، وهى الولايات المتحدة الأمريكية ـ إلى أن يرى مفكّروها، ضرورة (تدخّل) الدولة فى شئون الحياة عامّة، وشئون التعليم خاصّة، بعد أن صار هذا التدخّل ـ فى نظرهم ـ مهمّاً للسلامة القومية، وللتقدّم، وربّما لبقاء الأمريكيين كشعب حرّ ـ على حد تعبير بعضهم(٦) ـ بسبب ما يعرفه هذا البعض، من أن الهدف الأساسى للشيوعية، هو القضاء على الرأسمالية، وهو هدف يقرءونه فى كتُبهم (المقدسة)، ويصرّح به زعماؤهم ولا يُخفونه .

---

(1) FREDERICK HARBISON and CHARLES A. MYERS; Op. Cit., p. 179 .

(٢) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق)، ص ٢٤٧ .

(٣) ف. يليوتن : **التعليم العالى، فى الاتحاد السوڤيتى** ـ ترجمة محمود حشمت ـ دار يوليو للنشر ـ القاهرة ، ص ٩ ـ من المقدمة .

(4) FREDERICK HARBISON, and CHARLES A.MYERS; Op. Cit., pp.156, 157.

(5) M. G. CHILIKIN : "Higher Technical Education in the U. S. S. R." - Chapter Two from : **HIGHER EDUCATION IN THE U. S. S. R.**; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961, p. 18 .

(٦) ارجع ـ على سبيل المثال ـ لا الحصر ـ إلى :

- CHARLES A. QUATTLEBAUM : "Federal Policies and Practices in Higher Education" - **THE FEDERAL GOVERNMENT AND HIGHER EDUCATION;** The American Assembly, Columbia University, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., N. J., 1960, p. 29 .

- VANNEVAR BUSH : **Science, The Endless Frontier, A Report to the President, July 1945;** United States Government Printing Office, Washington, D.C., 1945, p. 3 .

ويقودنا ذلك ـ أخيراً ـ إلى النمط الثالث من أنماط تحقيق التقدّم، وهو النمط الموجود فى العالم الثالث، الذى رأينا ـ عند الحديث عن (أنماط التغيّر الثقافى) فى الفصل الثانى[١] ـ أنه نمط غريب الشأن، بسبب مجموعة من العوامل والظروف، المحيطة بهذا العالم الثالث، والمؤثّرة فيه .

وبلاد العالم الثالث ـ فى عمومها ـ بلاد حديثة العهد بالاستقلال، ومعنى ذلك، أنها بلاد مركزية الإدارة فى عمومها، وهو أمر منطقى، إما بحكم الاستمرار التاريخى، منذ العصور الحضارية القديمة لهذه البلاد، وإما بحكم تخلّف هذه البلاد، وهو أمر يفرض المركزية، للسيطرة عليها، ولتحقيق تقدّمها ـ وإما بحكم أن معظم حكومات هذه البلاد، من (الحكومات الثورية)، كما تسمّى، والتى تولّت الحكم ـ عادة ـ بعد انقلاب عسكرى، أتىَ بها إلى السلطة، ضد مَلكية سابقة، أو ضدّ حكم مدنى سابق، أو ضدّ انقلاب عسكرى سابق، وهكذا .

وتضطلع الدولة فى بلاد العالم الثالث بأعباء الحكم، وبأعباء تحقيق التقدّم معاً .

ولكن (قلّة الخبرة) بأساليب الإدارة وأساليب الحكم، و(لعبة السياسة الدولية)، تُوقع هؤلاء الحكّام (الثوريين)، فى أخطاء (قاتلة)، تدفع البلاد ثمنها، من حاضرها ومستقبل أيامها أيضاً، على نحو ما رأينا، عند الحديث عن (أنماط التغيّر الثقافى)، فى الفصل الثانى[٢] .

ومرجع هذه (الأخطاء القاتلة) ـ كما رأينا هناك ـ هو أن (القلّة الثورية الحاكمة)، عادة تسعَى (لنقل) الحضارة الغربية إلى بلادها، رغم ما بين هذه الحضارة الغربية و(الواقع القومى)، من تنافُر وجفوة، أو من تباعُد على الأقلّ. يُضاف إلى ذلك، أن الشعب ذاته يستعجل النهضة، ويمثل ضغطاً على الحكومة، فى البُعد عن طريق النهضة الصحيح، ولا يقدّم لها ما يتطلّبه البناء والتقدّم، من جُهد وعرق، لابدّ من تقديمهما، لتحقيق التقدّم حقاً .

يضاف إلى ذلك، أن كثيراً من (أهل الخبِرة)، و(الوطنيين) المخلصين، لا يجدون لهم مكاناً للعمل، لأن (أهل الثقة)، الذين يستطيعون أن يأكلوا على كلّ مائدة، هم الذين يجدون كل الأبواب مفتوحة أمامهم .

ونتيجة لذلك كلّه، نجد الدولة ـ المسئولة عن تحقيق التقدّم فى هذه البلاد ـ تحاول أن «تقطع مسافة التخلّف، بين واقعها وآمالها، فى وقت قصير، ووسط تيّارات سياسية

---

(١) ارجع إلى ص ٤٤ ـ ٤٧ من الكتاب .

(٢) ارجع إلى ص ٤٥، ٤٦ من الكتاب .

واقتصادية واجتماعية وعالَمية، تتلاطم كالأمواج فى عالم اليوم»[١]، مما يؤدّى إلى عجزها عن تحقيق ما تريد تحقيقه من تقدّم، فى الوقت الذى نجد الاضطراب السياسى فيها، لا يسمح (للمواهب) الخاصّة، بأن تقوم بدور، فى تحقيق هذا التقدّم .

نمط التقدم فى الحضارة الإسلامية :

يقسّم رجال الاقتصاد، المجتمعات، من حيث درجة تقدّمها الحضارى، إلى خمس مجتمعات، كما يُرينا ذلك الجدول التالِى رقم (١)، وفيه نرَى أن ارتقاء المجتمع حضارياً،

جدول رقم (١)

ترتيب المجتمعات الاقتصادية[٢]

مجتمع ما قبل التصنيع	من ٥٠ إلى ٢٠٠ دولار للشخص
مجتمع فى طور التصنيع	من ٢٠٠ إلى ٦٠٠ دولار للشخص
مجتمع صناعى	من ٦٠٠ إلى ١٥٠٠ دولار للشخص
مجتمع صناعى متقدّم (استهلاكى)	من ١٥٠٠ إلى ٤٠٠٠ دولار للشخص
مجتمع ما بعد التصنيع	من ٤٠٠٠ إلى ٢٠٠٠٠ دولار للشخص

يعنِى دخوله مجال التصنيع، وتقدّمه فيه، كما يعنِى ارتفاع الدخل الفردى فيه، والدخل القومى، نتيجة لذلك. ونتيجة لذلك، كان «دخل الفرد فى الولايات المتحدة، يزيد على ستّة أمثال متوسّط دخل الفرد فى العالم، وفى أوربا الغربية، يزيد على الضعف، وفى الاتحاد السوڤيتى، يزيد مرّة ونصف مرّة، على دخل الفرد فى العالم»[٣]، كما كان دخل الفرد فى الولايات المتحدة، «نحو ٢٣ مثل دخلِه فى أفريقيا، ونحو ٢٧ مثل دخلِه فى آسيا، ونحو ١٤ مثل دخلِه فى الشرق الأوسط»[٤] .

---

(١) الدكتور حامد عمار : «أهمية التدريب ومكانته فى المجتمعات النامية» ـ أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع ـ الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ ـ سرس الليان ـ ١٩٦٤، ص ١ .

(٢) چان چاك سرفان شرايبر (مرجع سابق)، ص ٥١ .

(٣) السكان والسياسات الدولية ـ إشراف فيليب هوسر ـ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ـ مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣، ص ٧ ـ من المقدمة، للدكتور سعيد النجار .

(٤) المرجع السابق، ص ٧ ـ من المقدمة، للدكتور سعيد النجار .

فهو تقدّم مادّى، بدايةً ونهايةً، ونتيجة لذلك، تعانى هذه البلاد من مشكلات قاتلة، كتفكك الأسرة، وانحرافات الشباب[1]، وغيرها، مما ينتج عن (القلق)، المصاحب ـ بالضرورة ـ للتعلّق بالماديّات .

وبعبارة أخرى : إن الحضارة الغربية الحديثة، بشقّيها الغربى الرأسمالى، والشرقى الشيوعى، وفى العالم الثالث، الدائر فى هذا الفلك أو ذاك ـ حضارة مادّية، ينقصها ما يجب أن تتّسم به الحضارة من (شمول)، بافتقارها إلى الجانب (الروحى) منها .

ولكن هذا الجانب الروحى ... هو أساس حضارة الإسلام، كما ظهرت فى إطارها النظرى، فى القرآن الكريم والحديث الشريف، وكما تمثلت لنا واقعاً حياً، فى القرون الهجرية الستة الأولى .

وليس معنَى (روحانية) الحضارة الإسلامية، أنها حضارة (تعلو على) حاجات الجسد، أو الحاجات المادّية عموماً، كما رأينا فى الحضارة المسيحية[2]، أو كما رأينا فى الحضارة الهنديّة القديمة[3]، فى الفصل السابق، وإن كان (علوّ) الحضارة على هذه الحاجات فى الحضارتين، ليس (علواً) بالمعنَى الدارج، وإنما هو (ارتقاء) بالجسد، إلى درجة معيّنة من السموّ. وإنما معنى هذه (الروحانية)، أنها تُقيم (توازُناً) لابدُ أن يقوم، بين جوانب هذه الحضارة، المادّية والروحية، أو الفيزيقية والميتافيزيقية، وبذلك جمع المجتمع الإسلامى ـ فى ظلّ هذه الحضارة ـ «بين الثبات، الذى يمنحه الاستقرار، فلا يتزحزح عن مبادئه، ولا يتحوّل عن أصوله، وبين المرونة، التى يواجه بها سيْر الزمن، وسنّة التطوّر»[4]، كما اتّسمت ثقافة هذا المجتمع ـ الإسلامى ـ بنفس الشمول، فهى، «فى جوهرها، ثقافة لا تضحّى من الإنسان بجانب، من أجل جانب، فهو مخلوق للدنيا وللآخرة معاً، للجسد وللروح معاً، للنشاط العملى فى هذه الحياة، وللسبَحات الروحية، فى سبيل حياة آخرة»[5] .

---

(1) N. DE WITT : **Education and Professional Employment in the U. S. S. R.**; National Science Foundation, Washington, D. C., 1961 p. 439 - Tables VI and VI - 3 .

(٢) ارجع إلى ص ٧٩ من الكتاب .

(٣) ارجع إلى ص ٨٤ من الكتاب .

(٤) الدكتور يوسف القرضاوى : **الخصائص العامة للإسلام** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ رمضان ١٣٩٧ هـ ـ أغسطس ١٩٧٧م، ص ٢٢٧ .

(٥) دكتور زكى نجيب محمود : **ثقافتنا فى مواجهة العصر** ـ الطبعة الأولى ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص ٢١٩ .

وعلى هذا الأساس ذاته .. قامت الحضارة الإسلامية، جاعلة من «حياة الإنسان على الأرض، فصلاً واحداً، من فصول قصة كاملة»، «ويزيد هذا الرباط قوة، حين تُعرض فصول هذه القصة الإنسانية كلها، كجزء من قصة أكبر، هى قصة هذا الكون كله»[١]، وهى قصة ما بعد هذه الحياة الدنيا ... أيضاً .

وبمعنًى آخر : إن عَمل الإنسان للدنيا ... عملٌ للآخرة، وإشباعُ الإنسان حاجات جسده، عملٌ للآخرة، وتعميره الأرض، عمل للآخرة - وهكذا، فليست الآخرة - فى ضمير المسلم - تعيش بمعزل عن الدنيا، بل إنها «حياة واحدة، شقٌ منها فى الدنيا، هو أقلّها شأناً، ولكنه أكثرها خطورة، لأنه على أساسه، يتحدّد مصير الإنسان فى الآخرة - التى من أجلها يجب أن يعمل العاملون حقاً»[٢] .

إنه «ليس مجرّد تقاليد روحية للعالَم الإسلامى، ولكنه أيضاً إطار أيديولوچى، يشمَل العالم كلّه. ذلك أن طاعة الله، لابدّ أن تؤدّى إلى تغيير النظرة إلى الكون، الذى هو من خلق الله». «ومادام الأمر كذلك، فإن الإسلام يهتمّ بروح الإنسان، اهتمامه بالكون الذى يُحيط به، واهتمامه بوجود الفيزيقى أيضاً»[٣] .

وما دام الإسلام يُقيم حياته ووجوده، على (زرع) العقيدة فى قلب المسلم، بمزجه «بين الدين والدنيا»، وتشريعه «للدنيا والآخرة»، ممّا «يحمل المسلمين على طاعتها فى السرّ والعلن، والسرّاء والضرّاء»[٤]، لاعتماده على ضمير الإنسان المسلم، قبل اعتماده على الشرائع والقوانين، التى تُفرَض على الإنسان من الخارج[٥] - فإن معنًى ذلك أن الإنسان - فرداً - هو الأساس الذى يُقيم عليه الإسلام كيانه، ويتّخذ منه أساساً للتقدّم .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : **اليوم الآخر، والحياة المعاصرة** - الكتاب الخامس من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - يونية ١٩٧٨، ص ٧١ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٢٤ .

(3) ALI KHALID MODAWI : **A Theoretical Basis for Islamic Education;** Thesis Submitted to the University of Wales, in Candidature for the Degree of Philosophiae Doctor,Wales, April 1977, p. 300 .

(٤) الشهيد عبد القادر عودة (مرجع سابق)، ص ١١ .

(٥) البهىّ الخولى : **الاشتراكية فى المجتمع الإسلامى، بين النظرية والتطبيق** - مكتبة وهبة - القاهرة، ص ٩٩ .

ولكنها ليست تلك (الفردية) المدمّرة القاتلة، التى تقوم عليها الحياة فى الغرب الرأسمالى، فإن «الإسلام يؤمن بالفرد، ولكنه لا يؤمن بالفردية»[١] .

ومعنى ذلك أنه يؤمن بالفرد، غيرَ معزول عن الجماعة التى ينتمِى إليها، وإنما (مندمجاً) فيها، متفاعلاً معها، فهو ـ أى الفرد ـ فى الإسلام ـ «مسئول عن الجماعة، يعمَل ويوجّه وينقُد ويصحّح، منفرِداً، وضمن فئة ممّن يُدركون ويستطيعون، وعليه أن يستنفد فى ذلك أقصَى قدرته»[٢] .

وكما أن فرديته، بعيدة كل البعد عن تلك الفردية المدمّرة القاتلة، الموجودة فى العالم الرأسمالى، فإن اندماجه فى الجماعة، بعيد كلّ البعد، عن ذلك الاندماج الطاحن، الموجود فى العالم الشيوعى. إنه لا يعيش (سلبياً)، ينتظر ما يصدُر إليه من أوامر وتعليمات، (عليه) أن ينفذّها، وإلا فالهلاك ينتظره، وإنما هو يعيش (إيجابياً) نشطاً، فهو «مع الأفراد الآخرين، أو الفرد مع الجماعة ـ من وجهة نظر الإسلام ـ وِحدة، تتفاعل مع غيرها، وتأخُذ وتُعطِى، وتتوقّف عن التصرّف»[٣] .

إنه يعيش مع الجماعة، مسئولاً عنها، مسئوليّتها عنه .

وفرق بين جماعة، يعيش أبناؤها (مسئولين) ـ ضميرياً ـ عنها، وجماعة يعيش هؤلاء الأبناء، (منقادين) لها .. مجرّد انقياد .

وهو نفس الفرق الذى نراه، بين جماعة يعيش أبناؤها (أحراراً)، يفعلون ما يشاءون، وجماعة يعيش فيها هؤلاء الأبناء، (مقيّدين أنفسهم) ـ اختيارياً .. بهدَف أعلى، له يعيشون، ويحرِصون على أن تعيش جماعتهم له، وعلى ضوئه .

إن جماعة الأحرار .. المقيّدين أنفسهم بهدف أعلى .. والمسئولين، هى الجماعة المسلمة، التى (يحسّ) كل فرد من أفرادها، بأنه يعيش (لرسالة)، من أجلها أُتِىَ به إلى هذه الحياة .. وعلى أساس قيامه بها ... سيكون (حسابُه) يوم القيامة .

---

(١) الدكتور محمد البهى : **الإسلام فى حياة المسلم** ـ الطبعة الخامسة ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ رجب ١٣٩٧ هـ ـ يونية ١٩٧٧م، ص ٢٤٥ .

(٢) الدكتور سيد أحمد عثمان : «المسئولية الاجتماعية فى الإسلام ـ دراسة نفسية» ـ **الكتاب السنوى، فى التربية وعلم النفس** ـ بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ٧ .

(٣) الدكتور محمد البهى : **الإسلام فى حياة المسلم** (المرجع الأسبق)، ص ٢٤٧ .

ومن أجل هذه الرسالة، التى خُلق لها الإنسان ـ فى الفكر الإسلامى ـ كان عقلُه الذى زوّده الله به، وكان علمه، وكانت ضمانة كرامته، وحريّة فكره وعقيدته وقوله[١] .

وبفضل هذا الإنسان ـ الجديد ـ صاحب الرسالة ـ تكوّنت دولة الإسلام، فى أقلّ من ثلث قرن من الزمان، مكتسحة أوثان الجزيرة العربية، ومحطّمة أكبر امبراطوريتين معاصرتين لها، وهما امبراطوريّتا الفرس والروم .. وتكوّنت الحضارة الإسلامية الكبرى، فقد «ظلّ الإسلام خمسة قرون، من عام ٧٠٠ إلى عام ١٢٠٠، يتزعم العالم كله، فى القوة والنظام وبَسْطة الملك، وفى ارتفاع مستوى الحياة والأدب والبحث العلمى والعلوم والطبّ والفلسفة»[٢] .

ومن ثم َفنَمطَ التقدّم فى الإسلام، ليس (فردياً)، كالنمط الرأسمالى الغربى، وليس (جَماعياً)، كالنمط الاشتراكى الشرقى، ولكنه نمَط (نسيج وحده)، لا يمكن أن يوصَف، إلا بأنه (نمط إسلامى)، يقوم على (كتِف) الفرد المسلم، وفى (حضانة) الجماعة المسلمة، فى آن واحد .

التربية ومشكلة التخلف فى مصر :

وهكذا، نرَى أمامنا نماذج ثلاثة فى تحقيق التقدّم، اعتمد كلّ منها على التربية، فى القضاء على التخلّف، وتحقيق التقدّم، حقيقة :

ـ أولها، هو النموذج الغربى الرأسمالى، المعتمِد على الفرد وحده، فى تحقيق هذا التقدّم.

ـ وثانيها، هو النموذج الشرقى الشيوعى، القائم على الدولة وحدها، فى تحقيق هذا التقدّم .

ـ وثالثها، هو النموذج الإسلامى، الذى يعتمد على الفرد والدولة معاً، فى تحقيق هذا التقدّم .

وكل من النماذج الثلاثة قد اكتمل، بحيث صار جديراً بالدراسة، للاستفادة به، بالتركيز على إيجابياته، والتخلّص من السلبيّات .

---

(١) الإمام محمد أبو زهرة : **تنظيم الإسلام للمجتمع** ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٥، ص ٢٥ ـ ٢٩ .

(٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى، دراسة تاريخية مقارنة** ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٢، ص ١٤، ١٥ .

وبالإضافة إلى اعتماد النموذجين الأولين، الغربى الرأسمالى والشرقى الشيوعى، على الفرد - أو الدولة - فى تحقيق هذا التقدّم، مبتعدين بذلك عن النموذج الإسلامى، الذى يعتمد عليهما معاً، فإن النموذجين يختلفان عن النموذج الإسلامى كذلك، فى أن التنمية عندهما، تنمية ماديّة فقط، بينما التنمية فى النموذج الإسلامى، تنمية ماديّة / روحية، أى شاملة .

ويعتمد النموذجان، الغربى والشرقى، على التربية، فى تعميق هذه النظرة (الماديّة) فى النفوس، لتقوم عليها الحياة .. تماماً مثلما اعتمد النموذج الإسلامى على التربية، فى تعميق هذه النظرة المادية / الروحية (الشاملة)، فى النفوس .

وتعودُ مشكلة التخلّف فى مصر أساساً، إلى البُعد عن (التراب الوطنى)، فى معالجة مشكلة التخلّف هذه، تحقيقاً للتقدّم المنشود .

لقد «بدأت مصر تضع أقدامها على طريق التقدّم، منذ أكثر من قرن ونصف قرن من الزمان، سابقة فى ذلك، كلاً من اليابان والاتحاد السوفيتى والصين .

وفى الوقت الذى وصلت فيه كلٌّ من البلاد الثلاثة، إلى التقدّم الذى كانت تنشُده، بقيت مصر كما هى، تتخبّط، ثم إذا بها - مع مطلع الستّينات - تسير فى طريق عكسىّ، فإذا بها تتخلّف، بدلاً من أن تتقدّم، حتى صارت الحياة فيها عبئاً على الأحياء، وحتى صارت الهجرة منها إلى الخارج، سواء الهجرة المؤقّتة أو الدائمة، أمراً عادياً فى حياة أبناء مصر، بعد أن كانت الهجرة - عبرَ تاريخ مصر الطويل - إلى مصر، من جميع أنحاء العالم .

وقد تقدّمت البلاد الثلاثة، ومِن قبلِهما تقدّمت الولايات المتحدة الأمريكية، لأن كلاً منها سار فى طريق التقدّم، مراعياً فى سيره، ظروفه الخاصّة، وملامح شخصيته القومية، بينما لم تستطع مصر تحقيق التقدّم، لأنها ظلّت - حتى اليوم - تتطلّع إلى النماذج الموجودة، فى البلاد المتقدّمة .

والغريب أن كل بلد من البلاد الثلاثة، مُضافاً إليها الولايات المتحدة، قد بدأت تقدّمها»، «مأخوذة بالتقدّم الأوربى»، «ثم سرعان ما اكتشف كل بلد من هذه البلاد، أن النموذج الغربى يؤدّى إلى تقدّم مادّى، ولكنه لا يؤدّى إلى تقدّم حضارى، بل على العكس، يؤدّى إلى (زلزلة) لِقيَم، يراد لها أن تثبُت، ومن ثم سعت كل منها إلى (تعديل) الحضارة الغربية المأخوذة، بحيث تناسب (التربة) القومية .

أى أن كل بلد من البلاد التى تقدّمت بالفعل، بدأ (مقلّداً)، ثم انتهى إلى البحث عن الأصالة ... فكان له ما أراد من تقدّم .

أما مصر، فقد بدأت فى اتّجاه مضادّ .

بدأت قضية (الأصالة) تفرض نفسها على الفكر المصرى، مع اللحظات الأولى للاحتكاك بالحضارة الغربية»، «وشيئاً فشيئاً، بدأت مصر تبتعد عن طريق (الأصالة)، وتسير فى طريق التجديد وحده ... حتى صارت مصر اليوم (مسْخا) مشوّها، لا هى إلى تراثها الحقيقى تنتمِى، ولا هى إلى الحضارة الغربية، استطاعت أن تصل»[1] .

وإذا كانت الحضارة الغربية ـ المادّية الحديثة، قد بلغت مرحلة شَيْخُوخَتِهَا الآن، بفعل عوامل عديدة[2]، فإن الأمم التى استطاعت أن تعود إلى (ترابها الوطنى)، بعد تجربتها الفاشلة مع الحضارة الغربية، وبعد تحقيقها التقدّم .. ترى أن المستقبل لها وحدها، فإن «الشعار المرفوع فى الصين خصوصاً، وفى جنوب شرقى آسيا على وجه العموم، هو أن (الجنس الأصفر)، سيحكُم العالم»[3]، كبديل للجنس الأبيض، الذى تأفِل حضارته حالياً .

وإذا كانت الحضارات الوليدة، فى جنوب شرقى آسيا، وخاصّة فى اليابان والصين والهند، قد قامت على أساس (التحرّر) من الحضارة الغربية، والعودة إلى (التراب) الوطنى، وإلى الدين الذى ساد منذ أقدم العصور فى هذه البلاد، وأدّى بكل منها إلى حضارتها القديمة ـ كما قامت على أساس تجسيد ذلك كله، فى (إطار) تربوى متكامِل، يحقّق وجود (الإنسان الجديد)، الذى سيحكُم العالَم، فإن الملاحَظ فى مصر وغيرها من البلاد الإسلامية، هو أن «كُتب فلسفة التربية فى بلادنا العربية والإسلامية ـ على قلّتها ـ لا تزال تستمدّ أفكارها الرئيسية، وتعالج موضوعاتها، من وجهة نظر غربيّة صِرفة»[4]، تعمّق (الهوة) القائمة بالفعل، بين التربية فى هذه البلاد، وبين واقعها القومى .

ورغم ذلك، فإننا نتفاءل مع المرحوم عباس العقاد، الذى يرَى أن «أحْلَكَ ساعات الظلام، هى ساعة الهزيع الأخير من الليل، قبلَ مطلع الفجر الصادق بلحَظات .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص ٤٨٤ ـ ٤٨٦ .

(٢) عبد الرحمن الرافعى : **ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢، تاريخنا القومى فى سبع سنوات (١٩٥٢ ـ ١٩٥٩)** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٩، ص ٣٨٨، ٣٨٩ .

(٣) دكتور عبد الغنى عبود : **قضية الحرية، وقضايا أخرى** (مرجع سابق)، ص ٩٠ .

(٤) عمر محمد التومى الشيبانى : **فلسفة التربية الإسلامية** (مرجع سابق)، ص ٢٤ .

ويصدُق ذلك على أوقات الظلام فى عصور التاريخ، فإن أظلم أوقاته، لَهُوَ الوقتُ الذى يسبق فجر اليقظة، بقليل من السنوات، ثم تأتِى اليقظة، فى حينها، فإذا هى بَصيص النور الأول، قبل تباشير الصباح»[١] .

نتفاءل معه، لأنه منذ محمد عبده، الذى كتب المرحوم العقاد هذه الكلمات، مقدّماً لدراسته، وحتى اليوم، والمدّ الإسلامى، المنادى بالعودة إلى (التراب) الوطنى، و(التراث) الدينى، يزداد، وفى القلوب ـ فى مصر ـ كلّ القلوب ـ ضيق بهذا الانحراف بعيداً عنه، وإقبال منقطع النظير عليه، برغم ما أعدّته الحكومات المتتالية ـ وتعدّه ـ للإسلام وللإسلاميين، من مؤامرات، وما تُلصقه بهم من تُهَم، حيث يلاحظ المطّلع بسهولة، «يقظة الشعوب التامّة، ووعيها المتزايد، فى عملِيات فكرية، تقوم على الغربلة، والتحليل والمقارنة والاستنباط، طلباً لأمثل النظم، وأنفع المبادىء، فى تحقيق عمليتى التعويض، وإدراك ركب التقدّم العلمى والصناعى»[٢]، الذى لا حضارة لأمة اليوم .. بدون إدراكه .

وقد آن للتربية ورجالها، أن تعود ـ ويعودوا ـ مع العائدين، وسوف يجد المتخصّصون فى التربية، «أن كل جديد فى الفكر التربوى المعاصر، له أصوله فى الفكر التربوى الإسلامى، ولكنْ فرْق كبير، بين الجرْى وراء الفكر التربوى المعاصر، لمجرّد أنه جديد أو معاصر، وبين السعى إليه، لأنه نابع من تراثنا، مناسب لأيديولوجيتنا، متّفق مع ظروفنا . إنه فى الحالة الأولى يكون مرفوضاً، لأنه يُزْرَع فى (تربة) مغايرة لتربْته الأصلية، ومن ثمّ يموت، وتتحوّل الأفكار إلى حبر على ورق، والنظم إلى مجرد هياكل شكلية، تمثّل عبئاً على نهضتنا، أما فى الحالة الثانية، فإنه يُقْبَل، لأنه يزرع فى (تربته)، ومن ثم يتحوّل الفكر، إلى أداة فعّالة، للنهوض بمجتمعنا .. **العربى والإسلامى**»[٣] .

وبهذه التربية الإسلامية، التى لابدّ من العودة إليها .. لابد أن يُعاد (تشكيل) الإنسان المصرى، ليكون كَما كان ـ عبرَ تاريخه الطويل ـ صانعَ حضارة .. بَعد أن عاش أكثر من قرن ونصف قرن من الزمان ... مستهلَكاً لها، ولتكون أرضُه ـ كما كانت دوماً ـ مركزَ جذب للناس جميعاً، بعد أن صارت ـ بفعلِ عوامل التخريب الثقافى، فى ربع القرن الماضى ـ مركزَ طرْد، حتى لأبناء مصر .. المخلِصين .

وهى تربية، لا تقف عند حدّ برامج التعليم المدرسى، وإنما تتعدّاه إلى (كل شىء) يساهم فى تشكيل الإنسان .. كما هى اليوم، فى المفهوم العالمى للتربية، وكما كانت، فى المفهوم الإسلامى لها .

---

(١) عباس محمود العقاد : محمد عبده ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ـ ١٣٨٣ هـ ـ ١٩٦٣م، ص ٥ .

(٢) الدكتور محمد بيصار : **العقيدة والأخلاق، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع** ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠، ص ٢٩ .

(٣) دكتور عبد الغنى عبود : **فى التربية الإسلامية** (مرجع سابق)، ص ١٣٦ .

الفصل السادس

مشكلة التنمية

تقديم :

وتأتى مشكلة التنمية، بعدَ مشكلة، التخلّف، فهى النتيجة الطبيعيّة لها .

ولا يعنى ذلك أن مشكلة التنمية، مشكلة خاصّة بالبلاد المتخلّفة، التى تريد اللحاق بركب الحضارة العالمية، إذ المشكلة ـ فى حقيقتها ـ اليوم ـ مشكلة «كافّة الدول، المتقدّمة منها والمتخلّفة على السواء، مع اختلاف فى الهدف»[1]، بطبيعة الحال .

والتنمية مشكلة، لأنها عملية بالغة الصعوبة والتعقيد، على نحو ما سنرى، ولأنها يمكن أن تؤدّى إلى (التخلّف)، فى الوقت الذى يُراد بها تحقيق (التقدّم)، كما يمكن أن تؤدّى إلى (تحطيم) الأمّة، فى الوقت الذى يُراد بها (بناؤها) .

وهى تؤدّى إلى تَقَدُّم، إذا كانت تقوم على أُسُس ومبادىء، يتفق عليها علماء التنمية، والمتخصّصون فيها، سوف نراها فيما بعد، ولكنها تؤدّى إلى عكس المراد، كما نراها ـ بالفعل ـ تؤدّى، فى معظم بلاد العالم الثالث، بقدر ما تبتعد عن تلك الأسُس والمبادىء .

ولْنَبْدَأْ بالتعرّف على قضيّة (التنمية)، من بدايتها .

معنى التنمية :

والتنمية من النموّ، بمعنى «زاد وكثُر، يُقال : نمَا الزرع، ونمَا الوَلَد، ونمَا المال»[2] ـ وبمعنى «كبُر»، و«ازداد»[3] أيضاً .

---

(١) الدكتور محمد عبد المنعم خميس : «تمويل مشروعات التنمية الاقتصادية» ـ مجلة تنمية المجتمع، يصدرها مركز تنمية المجتمع، فى العالم العربى ـ المجلد الثانى عشر ـ ١٩٦٥ ـ العددان الثالث والرابع ـ سرس الليان (مصر)، ص ٦٧ .

(٢) المعجم الوسيط ـ قام بإخراجه : إبراهيم مصطفى وآخرون ـ وأشرف على طبعة عبد السلام هارون ـ الجزء الثانى ـ مجمع اللغة العربية ـ القاهرة ـ ١٣٨١ هـ ـ ١٩٦١م، ص ٩٦٥ .

(٣) إلياس أنطون إلياس، وإدوار أ. إلياس : القاموس العصرى، عربى / إنكليزى (مرجع سابق)، ص ٧٣٦ .

ومعنى ذلك، أن التنمية تعنى «زيادة الدخل القومى»، «والبعض الآخَر يراها فى ارتفاع المستوى الاجتماعى والذوق العامّ، والرأىُ عند آخرين، أن التنمية شخصية، مردّها إلى الفرد»[١] .

وسواء كانت التنمية عملية (شخصيّة)، مردّها إلى الفرد، أو عملية (اجتماعية)، مردّها إلى الأمة كلها، فإن نتيجتها واحدة، لأن الأمّة ليست إلا مجموعة من الأفراد، كما أن الفرد والفرد، يكوّنان الأمّة - فليست قضية تبعية التنمية - إلى الفرد أو إلى الأمة - هى المشكلة، وإنما المشكلة، هى أن «تنمية المجتمع، هى فى عاقبة الأمر، عملية تغيير حضارى، فهى بديل اجتماعى واقتصادى - بالمعنىَ الواسع لهاتين الكلمتين - للواقع التاريخى، الذى عاش ويعيش، فى المجتمع، فهى تغيير لنمط الحياة، ولطريقة ممارستها، ولأسلوب تصوّرها ... تغيير فى علاقات الإنسان بالبيئة الطبيعية وبالبيئة الاجتماعية معاً، تغيير يتناول أساليب الإنتاج الاقتصادى، وأنماط السلوك الاجتماعى، ويتناول المهارات المادية، والقِيَم الخلقية». «ولا يمكن تصوّر تنمية للمجتمع، دون تغييره تغييراً جذرياً»[٢] .

وباختصار، فإن التنمية ليست بمعزِل عن (الثقافة)، على نحو ما رأيناها فى الفصل الثانى[٣]، وإنما هى عملية (تغيير مقصود)، فى عناصر الثقافة، فى اتّجاه معيّن .

أى أن التنمية هى عملية تغيير كامل، فى (الشخصية القومية)، بادئة من جانب من جوانبها، على أن يُعمَل حساب الآثار المترتّبة على هذا التغيير فى جانب .. فى بقية جوانب تلك الشخصية .. وإلا كانت (الآثار الجانبية) لهذا التغيير .. فى هذا الجانب .. بالغة الخطورة، على العملية كلها، كما نرَى بوضوح، فى تجارب العالم الثالث - ومنها مصر - فى هذه التنمية .

أو على حدّ تعبير هاربيسون ومايرز، إن التنمية هى «أكبرُ من مجرّد النمو الاقتصادى. إنها بَحْثٌ عن التمدّن أيضاً»، «فى مختلف المجالات»، «بحثاً يضع (كلَّ شىء) فى اعتباره»[٤]، «فليس التغيّر الاجتماعى وليدَ عامل واحد، وإنما تؤثر فيه، وتتحكّم فيه، مجموعة

---

(١) الدكتور محمد توفيق رمزى : «مدخل فى الإدارة والتنمية» - مجلة تنمية المجتمع، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - المجلد الثانى عشر - ١٩٦٥ - العددان الثالث والرابع - سرس الليان (مصر)، ص ٣٩ .

(٢) الدكتور محيى الدين صابر، والدكتور لويس كامل مليكة : «التدريب : مضمونه ووسائله وتقويمه» - **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع** - الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية - القاهرة - ١٩٦٣ - مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - سرس الليان (مصر) - ١٩٦٤، ص ١٠٢ .

(٣) ارجع إلى ص ٣٧ - ٤١ من الكتاب .

(4) FREDERICK HARBISON and CHARLES A. MYERS; Op. Cit., p. 2 .

من القوَى، التى تتفاعَل مع بعضها تفاعُلاً مستمراً»[١]. وويمكن تشبيه العلاقة بين التنمية الاقتصادية وبين التنمية الاجتماعية، بالعلاقة بين القاطرة والقوّة المحركة، أو العلاقة بين العَجين والخَميرة»[٢] .

وليست هناك (قاعدة) معيّنة، لبدْء التغيّر الثقافى، ومساره، ونهايته، إذ «ليس من الضرورى أن يبدأ التغيّر الاجتماعى الثقافى دورته، بما يحدُث من مخترعات ومبتكَرات، فى المجال التكنولوچى والاقتصادى»، إذ «أن هذه التغيّرات التكنولوچية، وليدة تغيّرات فى النظريات والأفكار، التى عبّرت عنها العلوم الطبيعية»، كما قد «يؤدّى تراكُم المعارف فى هذه الميادين ـ بفضل تقدّم العلوم الاجتماعية، وحسن توجيهها ـ إلى تغيّرات عميقة، تشبه تلك التغيّرات، التى تصدُر عن الجانب المادّى. وقد تزداد قدرة الناس على التنبّؤ، وسعيهم لتحقيق كشوف مادّية واسعة النطاق، إذا ما تعوّدوا استخدام الابتكارات والكشوف الاجتماعية، وإذا ما عمِلوا على تنمية أنظمة ومهارات اجتماعية جديدة»[٣] .

وإنما القاعدة، هى أن أىّ تغيّر يحدُث، فى جانب من جوانب المجتمع، لابدّ أن يكون له صداه فى بقيّة جوانبه، فالتغيّر الفكرى، لابدّ أن يكون له انعكاسه، على الشئون الاجتماعية، والشئون الاقتصادية، والشئون السياسية .. وغيرها . والتغيُّر الاقتصادى، أو التغيُّر التكنولوچى ـ المادّى ـ لابدّ أن يكون له انعكاسه ـ أيضاً ـ على الشئون الروحية، والشئون الفكرية، والشئون السياسية، وغيرها . وهكذا .

ومن ثم كان قولُنا، بأنه لابدّ أن يكون (كل شىء)، محسوباً فى عملية التنمية، وإلا أفلَتَ الزمام من المشرِفين عليها، وسارت الأمور فى اتّجاه، غير الذى يريدونه، ولعل هذا هو ما دفع الدكتور حامد عمار، إلى أن يرَى ضرورة البدْء بالتنمية الاجتماعية، والتمهيد ـ بها ـ للتنمية المادّية، «فإن التنمية الاجتماعية، هى التى تولّد الرغبة فى التقدّم، وتدفع بالناس إلى الإحساس بقيمة الحياة ومعانيها»[٤]، وإن كنا لسنا معه ـ على طول الخَط ـ فى رأيه هذا، لأن هناك تجارب كثيرة، بدأ التغيّر فيها بالمادّة، كما حدث فى انجلترا بعد الثورة الصناعية،

---

(١) دكتور أحمد كمال أحمد : **تنظيم المجتمع ، مبادىء وأسُس ونظريات** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة القاهرة الحديثة ـ القاهرة ـ ١٩٧٠، ص ٤١ .

(٢) الدكتور حامد عمار : **فى اقتصاديات التعليم** ـ مركز تنمية المجتمع، فى العالم العربى ـ سرس الليان (مصر) ـ ١٩٦٤، ص ١٤٨ .

(٣) الدكتور محمد الهادى عفيفى : **التربية والتغيّر الثقافى** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢، ص ١٥٤، ١٥٥ .

(٤) الدكتور حامد عمار : «أهمية التدريب ومكانته فى المجتمعات النامية» (مرجع سابق)، ص ١٢، ١٣ .

وكما حدث فى الاتحاد السوفيتى بعد الثورة البلشفية، رغم أن انجلترا رأسمالية، والاتحاد السوفيتى اشتراكى، أو شيوعى .

بين النموّ والتنمية :

النموّ غير التنمية، وإن كان متّصلاً بها، على نحو معّين .

ويختلف النموّ عن التنمية، فى أن (النمو) يحمل معنًى (التلقائية)، ويستبعِد (التدخّل) فى إحداثه - بينما (التنمية)، تحمِل معنًى هذا (التدخّل) أو (الافتعال) .

وبعبارة أخرى، يمكن أن نقول : إن البلد النامى، هو البلد الذى ينمو من تلقاء نفسه، دون ما تدخّل من الحكومة، فى توجيه هذا النموّ، أو زيادة حجمه أو سرعته، أو ما إلى ذلك، بينما البلد المُنَمَّى، هو ذلك البلد، الذى تتدخّل الحكومة - عادة - فى توجيه نموّه، أو زيادة حجم هذا النموّ، أو سرعته .

ومما تجدُر الإشارة إليه، أننا نعيش اليوم فى عصر، له (ملامحه) الخاصّة، نتيجة لما يعيشه من (ثورة عصرية)، على حدّ تعبير المرحوم عباس العقاد، «تتخبّط، ولا تستقرّ على قرار»، «وإنما هى فى الواقع ثورة على كل ناموس، ونزول بالمعانى الإنسانية، إلى حضيض، يُشبِه حضيض البهيمية، التى تعتصم بقوّة العدد والعضل، ولا تدين بالاحترام لشىء، غير القسوة والإكراه»[١] .

ومرجِع هذه (الثورة العصرية)، هو «العلم والتكنولوچيا، والاستخدام الواسع لهما»[٢]، فبسببهِما كانت الحربان العالميتان، فى النصف الأول من هذا القرن، على حدّ تعبير ديموند Dimond ، وبسببهما ظهرت مفاهيم القومية والتصنيع والديموقراطية والتسلُّط Totalitarianism[٣] أيضاً .

---

(١) هيوسيتون واطسون (مرجع سابق)، ص ٢١، ٢٢ - من التقديم، للأستاذ عباس محمود العقاد .

(2) PITAMBAR PANT : **Economic and Social Development Manpower Planning and Education,** The Institute of National Planning, Memo. No. 155, Cairo, January 1962, p. 1 .

(3) STANLEY E. DIMOND : **Schools and the Development of Good Citizens,** The Final Report of the Citizenship Education Study, Detroit; Wayne University Press, 1953, p. 1 .

وهى ثورة عصرية، لأنها «أعمق من أيّة ثورة حدثت، فى حضارة سبقت حضارتنا الراهنة»، «لأنها لم تتوقّف منذُ قامت الثورة الصناعية الأولى»[١]، منذ أكثر من قرنين من الزمان، حتى صار العلم والتكنولوچيا، هما (محور) الصراع الدائر بين الدول اليوم، كبديل عن (المستعمرات)، فى القرن الماضى، فإن «الصراع القائم بين الشرق والغرب فى حقيقته، ليس صراعاً أيديولوچياً، بقدر ما هو تنافس حول زيادة الإنتاج، والتفوّق العلمى والتكنولوچى،والنفوذ»[٢] .

وفى ضوء ظروف الحياة فى هذا العصر، لم يَعُدْ ممكناً ترْك النموّ فى المجتمع، ليكون تلقائياً، كما كان قبله، وإنما صار من الواجب تدخّل الدولة، لإحداث التنمية، على نحو معيّن، يكفُل عدم تخلّف المجتمع، عن غيره من المجتمعات، فإن «ما يُعتبر تنمية اليوم، قد يتحوّل فى الغد إلى تخلّف»[٣]، إذا هو لم يساير خُطَى المجتمعات الأخرى، على طريق هذه التنمية .

وقد كانت عملية التنمية هذه، من الأسباب الرئيسية، التى أدّت إلى اللجوء إلى الاشتراكية، التى تُلقِى على الدولة، أعباء تحقيق هذا التقدّم، من خلال التنمية، على نحو ما رأينا، عند الحديث عن (مشكلة التخلّف)[٤]، فقد أعلن ستالين Stalin ، بعد تولىّ البلاشفة السلطة فى الاتحاد السوفيتى سنة ١٩١٧، قائلاً : «(إننا متأخّرون ٥٠ ـ ١٠٠ سنة عن البلدان الراقية، وإننا يجب أن نقطع هذا الشوط فى عشر سنين)، و(إننا سنفعل هذا، وإلا قُضِىَ علينا) .

وقد أيّد موقفه هذا، بالعبارة المشهورة، التى قالها لينين : (إما أن نَلْحَقَ بالبلدان الرأسمالية الراقية، ونتفوّق عليها، وإما أن نهلَك)»[٥] .

وتتّضح ظاهرة تدخّل الدولة هذه فى شئون البلاد، لتحقيق التنمية، فى بلاد العالم الثالث، وذلك منذ حصول هذه البلاد على استقلالها، بعد الحرب العالمية الثانية، حتى أن أفرت هاجن، يرَى أن «الحرب العالمية الثانية، والاندفاع المتزايد نحو التنمية الاقتصادية، فى

---

(1) ANGES E. MEYER : "New Schools for Old" - **THE GOOD EDUCATION OF YOUTH,** Forty-fourth Annual Schoolmen's Week Proceedings, Edited by FREDERICK C. CRUBER, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania, 1957, p. 28 .

(٢) دكتور أحمد كمال أحمد (مرجع سابق)، ص ٢٩ .

(٣) بربارة وارد : «المجتمع الإنسانى» ـ **افريقية : التقدّم من خلال التعاون** ـ إعداد چون كارفيا ـ سمارت ـ المجلس الخاص بالتوتّر العالمى ـ وزارة الإرشاد القومى ـ الهيئة العامة للاستعلامات ـ (كتب ملخّصة ـ رقم ٢) ـ القاهرة ـ نوفمبر ١٩٦٨، ص ٤٤ .

(٤) ارجع إلى ص ١٠٣، ١٠٤ من الكتاب .

(٥) چورچ كاونتس (مرجع سابق)، ص ٧٠ .

الدول المنخفضة الدخل»، «حادثتان أساسيّتان فى تاريخ العالَم، قد يكون لهما تأثير واضح، على الاتّجاهات فى التنمية الاقتصادية»[١] ـ مُلفياً ـ بجانبهما ـ الحوادث الأخرى .. الكثيرة، وذلك لجدّها وسعيها، حتى «تلحَق بالدول الغنية تدريجياً»[٢]، حتى صار هذا الجدّ والسعى، أوضحَ ملامح الحياة فيها، كما أصبح هو الذى (يصبغ) علاقتها بالعالَم الخارجى أيضاً، خاصّة البلاد المتقدمة .

وإذا كانت الدولة هى التى تتولّى الإشراف على شئون البلاد عموماً، وعلى خُطَط التنمية على وجه الخصوص، فى العالم الشيوعى، لاعتبارات مذهبية، أو أيديولوچية، فإن الدوَل هى التى تتولّى هذه الشئون أيضاً، فى بلاد العالم الثالث .. لاعتبار واحد، هو تحقيق التقدّم هذا، فهى لا تتولّى هذه الشئون، «لاعتبارات مذهبية، بقدر إحساسها، بأن لديها حاجة ملحّة لذلك»، وذلك لأن «النجاح أو الفشل فى إدارة التنمية، يرتبط إلى حدّ كبير، بالنجاح أو الفشل، فى تحقيق الأهداف العامّة للدولة»[٣] .

ومن ثم صار على هذه الدول، أن «تطرَح اعتناق النظرية التقليدية لوظيفة الدولة»، «وأصبحت تلك الدول، تؤمِن بضرورة قيام الدولة بالتدخُّل الشامل ـ أو الواسع النطاق ـ فى مجالات النشاط الفردى والجماعى، وذلك من أجل اللحاق بركب التقدّم»، «وتوطيد كيان الدولة السياسى، وحرّيات أفرادها، فى نفس الوقت»[٤] .

ونتيجة لذلك، صارت هذه البلاد، «فى حالة تغيّر ثورى سريع»[٥]، كذلك التغيّر الثورى السريع، الذى مرّ به الاتحاد السوفيتى بعد ثورته البلشفية، أو البلاد الشيوعية الأخرى، عند تولّى الشيوعيين السلطة بها، وكذلك التغيّر الثورى السريع، الذى مرّت به انجلترا ـ مثلاً ـ بعد

(١) أفرت هاجن : «الاتجاهات الاقتصادية الدولية، ومستويات المعيشة»ـ الفصل السادس من : **السكان والسياسات الدولية** ـ إشراف فيليب هوسر ـ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ـ مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣، ص ١٢٧ .

(٢) و. س. ووينستنسكى : «العلاقة بين موارد العالم والسكان»ـ الفصل الرابع من : **السكان والسياسات الدولية** (المرجع السابق)، ص ٦١ .

(٣) الدكتور عبد الكريم درويش : «القيادة الإدارية والتنمية»ـ **مجلة تنمية المجتمع**، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ المجلد الثانى عشر ـ ١٩٦٥ ـ العددان الثالث والرابع ـ سرس الليان (مصر)، ص ٣٩ .

(٤) الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف : «سياسة الحوافز فى تخطيط القوى العاملة»ـ **مجلة تنمية المجتمع**، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ المجلد الرابع عشر ـ ١٩٦٧ ـ العددان الأول والثانى ـ سرس الليان (مصر)، ص ٩٨ .

(٥) توماس مالثس، وجوليان هكسلى، وفردريك أوزبورن : **مشكلة السكان** ـ ترجمة محمد خزبك ـ ومراجعة حسين الحوت ـ العدد (١٠) من (من الشرق والغرب) ـ الدار القومية للطباعة والنشر ـ القاهرة، ص ١٣٩ (من مقال فردريك أوسبرن سنة ١٩٦٠) .

ثورتها الصناعية، ولو أنه كان (نمواً)، لم تتدخل الدولة فيه، عكس ما نراه فى العالم الثالث اليوم، وما رأيناه فى المعسكر الشيوعى، فى فترات تاريخية مختلفة، من هذا القرن العشرين.

ورغم ذلك، فقد بدأ العالم الرأسمالى ذاته، الذى يقوم - بطبعه - على الحدّ من تدخّل الدولة، كما سبق فى مناسبات مختلفة، يرى - مع النموّ المتزايد للمعسكر الشيوعى - ضرورة تدخّل الدولة، على الأقلّ فى هذه الشئون العلمية، على نحو ما سبق، عند الحديث عن (مشكلة التخلّف)، فى الفصل السابق[1]، لأنها صارت - بسبب متغيّرات العصر - من الشئون الاستراتيچية، المتّصلة بالأمن القومى .

ولذلك يلاحظ لانسلوت هوجبن، أن «العلم فى القرن السابع عشر، (كان) ينمو، مع ارتباط وثيق بالمشروعات الصناعية، وكان النشاط السياسى لرجال العلم بسيطاً أو معدوماً» .

«ولقد بدأ المشتغلون بالعلم أنفسُهم، يدركون أن نظام الأجور، كنظام إعطاء المسخّرين، الحرّية فى الانتقال، هو عقبة أمام العبقرية الخلاّقة للإنسان، وأن مستقبَل إنتاج الطاقة، سيحدّده وجود مجتمع، ذى نظام جماعى، للثروات الطبيعية، والنظام الجماعى، بما يمنَحه من تشجيع للفنون، هو وحده الذى يمكِنه أن يمدّ العلم بالوسائل، التى تلزَم لزيادة تطويره»[2].

فهى طبيعة العصر - العلمية التكنولوچية - تفرض - حتى على البلاد الرأسمالية - أن تتخلّى عن نظريتها السياسية التقليدية .. من أجل تحقيق هذه (التنمية) .

مشكلات التنمية :

إذا كان (النموّ) يحمِل معنى التلقائية، و(التنمية) تحمِل معنى الاصطناع، فإن معنى ذلك، أن النموّ ظاهرة صحية، لأنه سنّة طبيعية، كما رأينا عند الحديث عن (التغيّر الثقافى)، فى الفصل الثانى[3]، بينما (التنمية) هى التى يمكن أن تُعَدّ، أمراً غير صحّىّ .

---

(١) ارجع إلى ص ١٠٥، ١٠٦ من الكتاب .

(٢) لانسلوت هوجبن : **العلم للمواطن** - ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدّارة - مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد - رقم (١٠١) من (الألف كتاب) - الجزء الثالث - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٦٣، ص ١٤١ .

(٣) ارجع إلى ص ٤٠، ٤١ من الكتاب .

و(النمو) ظاهرة صحّية، لأنه أمر طبيعي، يؤدى بالإنسان ـ وبالمجتمع ـ إلى كمال، لأنه يقوم على أساس من (التوازُن)، لا نجد فيه اضطراباً، أو تزلزلاً، يَعْصِفُ بِكِيان المجتمع .

أما (التنمية)، فإن التركيز يكون فيها عادة، على جانب واحد من جوانب المجتمع، دون عمل حساب يُذكَر، لبقيّة الجوانب، التى لابدّ أن تتأثر بعملية التنمية، مما لابدّ أن يقود إلى الاضطراب والتزلزُل .

ولعل الحضارة الحديثة، لا يهدّدها شىء، قدرَ اختلال التوازُن هذا، بين مختلف جوانب المجتمع المعاصر، فقد «خَطَت العلوم الفنية، خطوات أسرع، من العلوم الاجتماعية، وقد عطّل هذا التفاوت، استخدام كثير من النتائج التقدّمية، التى وصلت إليها تلك العلوم. فالمشكلة المعقّدة الآن، هى كيفية توجيه التقدّم العلمى، للوصول إلى حياة أفضل»[١] .

ولا سبيل إلى توجيه التقدّم العلمى تلك الوجهة، ما لم تنهَض العلوم الاجتماعية، بنفس الدرجة، التى نهضت بها العلوم الطبيعية، بحيث أدّت إلى التقدّم العلمى والتكنولوچى المعاصر، خاصّة وأن منجَزات هذه العلوم الطبيعية، هى التى «تمدّ الإنسان بالوسائل، التى ينظّم بها سلوكه الاجتماعى»[٢]، ومن ثمّ لم يعد هناك «مرفق من مرافق الحياة، لم يحمِل انطباعات التقدّم العلمى والتكنولوچى فى العصر الحديث»، بما «يُحدِثه الاختراع أو الكشف، من انقلاب فى حياتنا»[٣] .

ويُعتَبر مثل هذا النهوض بالعلوم الاجتماعية، إلى مستوَى العلوم الطبيعية، هو (المستحيل) ذاته، لأن الطبيعى ـ على حدّ تعبير جالبريث ـ هو «أن العلوم الاجتماعية، تتخلّف عادة عن سير الحوادث، وأن حكمة اليوم، إنّما تعبّر عن واقع الأمس»[٤]. فالعلوم الاجتماعية بطبيعتها علوم (ذيلية)، بمعنى أنها لا تستطيع أن تتنبأ بالمستقبل، إلا إذا ضمِنت (ملامحه) العامّة، وهى لا تستطيع أن تضمن هذه الملامح بنفسها، لأن الذى يحدّدها، هو ما تسفِر عنه نتائج العلوم الطبيعية، ومنجَزات التكنولوچيا، وهى أمور لا يستطيع حتى العلماء الطبيعيون، التنبّؤ بها فى العصر الحديث ـ إلا نادراً، ولفترة زمنية محدودة قادمة فقط .. لا للمستقبل كله.

---

(١) برنارد جافى : «مستقبل العلم فى أمريكا» (مرجع سابق)، ص ٦٧٧ .

(٢) لانسلوت هوجبن : **العلم للمواطن** ـ ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدارة ـ مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد ـ رقم (١٠١) من (الألف كتاب) ـ القسم الثانى ـ الجزء الأول ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ، ص ٣٢٣ .

(٣) والدمار كمفرت : **فتوحات علمية** ـ ترجمة يوسف مصطفى الحارونى ـ مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل ـ رقم (٥١٣) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٤، ص ١٤٢، ١٤٣.

(٤) چون كينيث جالبريث : **أضواء جديدة على الفكر الاقتصادى** ـ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ـ مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار ـ دار المعرفة ـ القاهرة ـ ١٩٦٢، ص ١٠ ـ من التقديم، للدكتور سعيد النجار .

ومشكلة (اختلال التوازن) هذه، تُعتبر المشكلة الرئيسية، من مشكلات التنمية، ولم تَستطِع الحضارة الحديثة إلى الآن، تقديم حلّ لها، ويبدو أنها لن تستطيع، لأنها حضارة (ماديّة) المقدمات، (ماديّة) النتائج .

ونتيجةُ (لماديّة) الحضارة الحديثة، كان إغفالُ شأن الروح تماماً فيها، فإذا كانت الدراسات الاجتماعية، تحتلّ منزلة (ذيلية) فيها، فإن مسائل الروح، تغفلها تماماً هذه الحضارة، ولا تحظَى فيها، حتى بهذه المنزلة (الذيلية) .

ولسنا نقول بمسائل الروح، من باب الادّعاء الدينى، أو مسايرة أديان السماء، فيما تقول به، وإنما نقول بها، من باب النظرة العلمية الشمولية للدراسة، ومن باب النظرة الشمولية التى رأيناها فى الفصل الثالث عن الثقافة، بوصفها كلاً متكاملةً أجزاؤه[1] .

لقد تقدّمت العلوم الطبيعية فى الغرب، تقدّماً دفع بالإنسان إلى أن يُنكر وجود الله، ويُنكر الأديان، ويُنكر كل شىء، إلا ذاته وعقله، وصار الدين «فى نظر هؤلاء العلماء الملحدين الغربيين خُرافة، ابتدعها عقل عاجز، يُخفِى بها أمارات عجزه، عن فهم الكون والحياة»[2] .

وحقّق الماديون - بالفعل - منجزات علمية وتكنولوچية ضخمة، وفهموا الكون والحياة فهماً أعمق، ولكنهم «غفلوا عن حقيقة هامّة فى الحياة الإنسانية، وهى (الروح)، وانكبّوا على وضع قواعد هذه الحياة، بمعزِل عنها تماماً»[3] .

وصار الإنسان الغربى - نتيجة لذلك - أكثر حريّة، وأكثر أمناً، ولكنه - رغم ذلك - ظل «يدور داخل هذه العبودية، ذات الطلاء الذهبىّ، التى كان يحسَبها الحرية، والتى فيها تؤكد الرأسمالية والشيوعية دعوى واحدة، ألا وهى حقوق الإنسان، فى أن يكون على كل شىء قديراً»[4]، فإن «الرأسمالية قد أنهكها رخاؤها، فانتهت إلى فلسفات وجودية مهجّنة من الارتيابية، ومن اللذّات الزائفة. والشيوعية - تذرّعا بالحجة المشروعة، وهى تحرير الإنسان - قد سلبتْه الحريّة الحقيقية، حريّة الفكر، وانتهت إلى علمية عَدَميّة، وإلى فلسفة، قِوامها الكراهية»[5] - على حدّ تعبير الدكتور أحمد عروة .

---

(١) ارجع إلى ص ٥٨، ٥٩ من الكتاب .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : **العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة - الكتاب الأول** من سلسلة (الإسلام وتحديّات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٦، ص ١٣٥ .

(٣) الدكتور مصطفى الرافعى : **الإسلام ومشكلات العصر** - الطبعة الأولى - دار الكتاب اللبنانى - بيروت - ١٩٧٢، ص ٢٧ .

(٤) الدكتور أحمد عروة (مرجع سابق)، ص ٢٤، ٢٥ .

(٥) المرجع السابق، ص ١٩١، ١٩٢ .

دليلُ ذلك، انتشارُ القلق بشكل واضح، فى هذه المجتمعات المتقدّمة حضارياً، فهو «القاتل رقم (١) فى أمريكا، ففى خلال سنى الحرب العالمية الأخيرة، قُتِل من أبنائنا (فى أمريكا) نحو ثلث مليون مقاتل، وفى خلال هذه الفترة نفسها، قضَى داء القلب على مليونى نسمة. ومن هؤلاء الأخيرين، مليون نسمة، كان مرَضهم ناشئاً عن القلق، وتوتّر الأعصاب». ثم «إن عدد الأمريكيين الذين ينتحرون، يفوُق عدد الذين يموتون بالأمراض على اختلافها»[١] .

وأمام هذه الظاهرة، صار أطباء النفس - عند ديل كارنيجى - «وُعّاظاً من نوع جديد»، فهم «يُدرِكون أن الإيمان القوىّ، والاستمساك بالدين، والصلاة، كفيلة بأن تقهَر القلق والمخاوف والتوتّر العصبى»، وهم «لا يحضّوننا على الاستمساك بالدين، توقّياً لعذاب الجحيم فى الدار الآخرة، وإنما يوصوننا بالدين، توقّياً للجحيم المنصوص فى هذه الحياة الدنيا، جحيم قُرُحات المعدة والانهيار العصبى والجنون»[٢] .

ولو تُرِكت هذه المجتمعات الغربية (لتنمو) نمواً طبيعياً، دون أن تمتدّ إلى هذا النموّ (أيدى البشر)، لتُحْدِثَ هذه (التنمية)، لابتعدت - ربما - عن هذا (الخلَل) القاتل، فى الجوانب المختلفة، التى يتكوّن منها المجتمع البشرى، وتتكوّن منها ثقافته .

ولو أن التنمية عندها، كانت - كما يجب أن تكون - «متكاملة»، «بحيث يسند كلّ نشاط فى ميدان، نشاطاً فى ميدان آخر، ويدعَم كل جُهد فى برنامج، جهداً فى برنامج آخر، وهكذا»[٣] - لتغلّبوا - ربّما - على هذه المشكلة ... القاتلة .

مشكلات التنمية فى العالم الثالث :

تزيد مشكلات التنمية فى العالم الثالث كثيراً، عن مشكلاتها فى البلاد المتقدّمة، سواء فى (كمّ) هذه المشكلات، وفى (كيفها) .

فبالإضافة إلى المشكلات السابقة، التى رأيناها فى البلاد المتقدّمة، نرى بلاد العالم الثالث، لم تستقرّ بعدُ على حال، كما حدث بالنسبة للبلاد المتقدّمة، ومن ثم فهى دائمة التغيّر والتبدّل .

---

(١) ديل كارنيجى : **دع القلق، وابدأ الحياة** - تعريب عبد المنعم محمد الزيادى - الطبعة الخامسة - مؤسسة الخانجى بمصر - القاهرة، ص ٦٩، ٧٠ .

(٢) المرجع السابق، ص ٢٨٦، ٢٨٧ .

(٣) الدكتور على عبد العليم محجوب : «المقال الافتتاحى : دور الإدارة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية» - **مجلة تنمية المجتمع**، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - المجلد الثانى عشر - ١٩٦٥ - العددان الثالث والرابع - سرس الليان (مصر) ص ١٠ .

وهى - فى تغيّرها وتبدّلها هذا - شبيهة بأوربا، عند تفجّر الثورة الصناعية بها، منذ أكثر من قرنين من الزمان، قبل أن تستقرّ على ما استقرّت عليه، خاصّة فى هذا القرن العشرين.

وتندفع بلاد العالم الثالث فى طريق التنمية، منذ الحرب العالمية الثانية تقريباً، وهى تعانى مشكلات عدّة، لا تعانيها البلاد المتقدّمة، منها «النقص الملحوظ فى الإداريين المدرّبين، الذى تتوافر لديهم المهارات اللازمة، لإدارة عمليات التنمية، والندرة النسبية فى الأشخاص، الذين تتوافر فيهم الخبرة والمعرفة الفنية، والرغبة والمقدرة على شغْل الوظائف الجديدة، التى نشأت نتيجة الاتساع فى مجالات الدولة، والانخفاض النسبى فى مستوَى المهارات والخبرات الفنّية، والقُدرات التنظيمية والإدارية». «هذا إلى جانب الإحجام الفكرى عن الابتكار والتجديد، والصراع بين القيَم البالية المعوّقة للتقدّم، والقيَم الجديدة، الدافعة نحوه، بالإضافة إلى ضعف مستويَات الإنتاج، والكفاية الإنتاجية فى الزراعة والصناعة، وفى الخدْمات، وعدم تناسُب الطاقات الإنتاجية، مع زيادة القوة البشرية»[٢] .

يُضاف إلى ذلك، أن «الجهاز الحكومى، وشركات القطاع العامّ فى الدول النامية، ما زالت حتى اليوم، تخضَع لقوانين ولوائح مالية وإدارية، وُضِع معظمها فى القرن التاسع عشر، ولم يطرأ عليها تغيير يُذكر، منذ ذلك الوقت. ولذلك فهى لا تتناسب إطلاقاً، مع احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، التى تهدِف إليها دول العالم الثالث»[٣] .

كما يُضاف إلى ذلك، تلك التيّارات السياسية والاقتصادية والعالَمية، التى تحاول هذه البلاد أن تنمو فيها، وهى «تتلاطم كالأمواج فى عالَم اليوم»[٤] - على حد تعبير الدكتور حامد عمّار، مما يمثل عبْئاً ضخماً متزايداً، على التنمية، فى هذه البلاد .

---

(1) GABRIELA DE BRONFENMAJER : "Elite Evaluation of Role Performance" - **A STRATEGY FOR RESEARCH, ON SOCIAL POLICY,** Edited by : FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA; The M. I. T. Press, Massachusetts, 1967, pp. 212, 213 .

(٢) الدكتور على عبد العليم محجوب : «القيادة الإدارية، ودورها فى الإصلاح الإدارى من أجل التنمية» - **مجلة تنمية المجتمع**، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - المجلد الرابع عشر - ١٩٦٧ - العددان الأول والثانى - سرس الليان (مصر)، ص ٦٨، ٦٩ .

(٣) دكتور على لطفى : **التنمية الاقتصادية، دراسة تحليلية** - المطبعة الكمالية - القاهرة - ١٩٧٢، ص ٣٢ .

(٤) الدكتور حامد عمار : «أهمية التدريب ومكانته فى المجتمعات النامية» (مرجع سابق)، ص ١ .

كما يُضاف إلى ذلك، ما تراه دراسة للأمم المتحدة، من تزايُد عدد السكان بشكل كبير[١]، وأن «الأمّية لا تزال واسعة الانتشار، ويزيد من خطورتها، أنها على أشدّها، بين ذوى النشاط من السكّان»[٢] .

وأخيراً - وليس آخراً - تأتى مشكلة الطبقة الحاكمة لبلاد العالم الثالث تلك، وهى التى (تتسرّع) النهضة، وتجعل كل همّها (نقل) الحضارة الغربية، إلى بيئاتها، بغضّ النظر عن (الحواجز)، التى تفصل بين بيئاتها، وبيئات الحضارة الغربية، على نحو ما رأينا، عند الحديث عن (أنماط التغيُّر الثقافى)، فى الفصل الثانى[٣] .

والتنمية ممكنة فى هذه البلاد، فهى لا تستعصى على التنمية، كما يحلُو للبعض أن يتصوّر، وإنما هى (مشروطة) بمراعاة ظروف البلاد الخاصّة، واتّخاذ (الواقع) الذى تعيشه، والذى يُحيط بها، (مُنْطَلَقاً) لأىّ عمل، يتّصل بهذه التنمية، مع (الاستفادة) - ما أمكن - بخبرات وتجارب الأمم، التى سبقتها على طريق هذه التنمية .. ومع مراعاة، أن (الاستفادة) لا تعنِى (النقل)، وإنما هى تعنى (تطويع) الخبرات الأخرى، (لتناسب) التراب الوطنىّ، إن أمكَن هذا التطويع .

ويلخّص المرحوم الدكتور أحمد عبيد، هذه المشكلات، فى سبع مشكلات حادّة، على حدّ تعبيره، هى :

«١ - أمّية، تتّسم بها أغلب الجماهير، وهذه الأمّية، تساعد على استمرار طريقة الحياة، بصورتها التقليدية» .

«٢ - اعتماد على الزراعة، وسيْر فيها على الطرُق البدائية، التى تقوم أساساً على الطاقة الجسمية، لكل من الإنسان والحيوان» .

«٣ - القناعة بمستوًى من العيش، لا يساير روح العصر الحديث» .

«٤ - سيْر التنمية الاقتصادية فى كثير من الحالات، بسرعة تبتلعها سرعةُ النموّ السكانى» .

---

(١) دراسات عن بعض المشاكل الإنمائية، فى بعض البلدان المختلفة بالشرق الأوسط - ١٩٦٩ - مكتب الأمم المتحدة للشئون الاقتصادية والاجتماعية فى بيروت - الأمم المتحدة - نيويورك - ١٩٦٩، ص ١٢٥ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٤١ .

(٣) ارجع إلى ص ٤٤ - ٤٦ من الكتاب .

«٥ ـ ضعف فى موارد الدولة، يجعلها عاجزة عن تعميم أىّ نوع من التعليم، مهما قصُرت مدّته، وتواضع مستواه .

«٦ ـ عدم وجود تقاليد راسخة للحكْم والإدارة، وفى كثير من الأحيان، تعانى الدولة النامية سلسلة من التغيّرات والانقلابات، تكلّف الدولة ماديّاً، كما أنها تكلّفها الكثير فى قواها البشرية، وبخاصةٍ فى المستويات العليا، ذات الكفاءة الممتازة. فالسلطات فى مثل هذه الظروف، يهمّها الموالون، الذين تثق فيهم، أكثر مما يهمّها الخبراء، أو الذين يعرِفون .

«٧ ـ فى الدول النامية ـ لاسيّما التى لا يَسمَح جوّها العامّ بالنقد وإبداء الرأى، كثيراً ما تُترَك أمور الدولة، لارتجال ذوى السلطة، دون اكتراث أو مبالاة من ذوى الكفاءة، الذين يؤْثِرون السلامة، أو يقصّرون فى أداء واجبهم الاجتماعى»[1] .

وتختلف هذه المشكلات حدّة، من بلد من بلاد العالم الثالث إلى آخر، بطبيعة الحال، حسب الظروف الخاصّة بكل بلد، وموقعه الجغرافى، وموارده البشرية، وبداية اتّصاله بالحضارة الغربية، وكيفية هذا الاتّصال .

و«أسعدُ هذه البلاد حظّاً تلك البلاد، التى تفجّر (الذهب الأسود) من باطن أرضها، فقد كان تفجّره، بداية عهد من الرخاء دخلته فجأة، فحوّل صحراءها إلى جنّات خضراء، كما حدث فى السعودية والكويت وفنزويلا وإمارات الخليج العربى، ولكن استمرار هذا الرخاء، رَهْن باستثمار عائد البترول، فى تنمية مصادر الثروة البشرية به، أى باستثمار هذه الثروة الطبيعية فى الإنسان ـ الذى يجب أن يكون رأسمالها المستقبل»[2] .

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : **فلسفة النظام التعليمى، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة)** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص ٧٢ ـ ٧٤ .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ٤٢٦ .

التربية ومشكلات التنمية فى مصر :

مصر بلد من بلاد العالم الثالث، إلا أنها تنفرد دون كثير من بلاد العالم الثالث، بظروف خاصّة بها، منها :

١ ـ أنها من بلاده القليلة، ذات الحضارة القديمة، فإذا كان علماء التاريخ والحضارة، يربطون بين الحضارات القديمة والأنهار العظيمة[1]، فلقد كان نهر النيل، يوفّر هذه الميزة لمصر، كما يوفّرها للعراق[2]، وكما يوفّرها للصين[3]، وإن كان حظّ مصر، أحسن من حظّ غيرها، لأنها توفّر لها ـ إلى جانب النهر العظيم ـ الوسطيّة الجغرافية، واعتدال الجو، ومن ثمّ كانت هى (الأسبق) على طريق الحضارة، على الإطلاق .

٢ ـ أنها ـ بوسطيّتها ـ كانت ـ دوماً ـ بمثابة (مستودَع) للمعرفة، بما يهبّ عليها من هنا وهناك، من تيّارات الفكر، التى تأتيها، إما بحكْم الاتّصال العادى، لأغراض شتّى، أو نتيجة للهجَمات الحربية عليها، أو غزوها، مما جعل فكرها يتّسم ـ بطبعه ـ بسمة (العالمية) .

وقد بلغت هذه (العالمية الفكرية) ذروتها فى مصر، عند سيطرة الرومان عليها، ومنْ أجلها أُنشئت الإسكندرية، فى بداية القرن الثالث قبل الميلاد[4]، وفيها «تلاقت الخبرة العملية للمصريين، مع ثقافة الإغريق، وتصوّف الفرس والكلدانيين»[5] .

٣ ـ أن تاريخ أبناء مصر الطويل مع الحضارة، وتاريخهم الحضارى الطويل على أرضهم، قد أكسبهم (سِمات خاصة)، هى التجانُس والوحدة، والوسطية، والاستمرارية، والثبات النسبى، والأصالة، والإيمان، والصلابة[6] .

---

(١) آن تيرى هوايت : **الأنهار العظيمة فى العالم** ـ ترجمة وتقديم العميد أ. ح. محمد عبد الفتاح إبراهيم ـ إشراف ومراجعة الدكتور محمد صابر سليم ـ رقم (١٨) من سلسلة (كل شىء عن) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٤، ص ١٢، ١٤ .

(٢) هـ. هـ. سوينرتون : **الأرض من تحتنا** ـ ترجمه الدكتور محمد يوسف حسن، والدكتور فتح الله عوض ـ راجعه الدكتور جلال الدين حافظ ـ رقم (٥٩٢) من (الألف كتاب) ـ مؤسّسة سجل العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٦، ص ٣٩٩، ٤٠٠ .

(٣) آن تيرى هوايت (المرجع الأسبق)، ص ٧٣ .

(4) WILLIAM A. SMITH; Op. Cit., p. 148 .

(٥) الدكتور هارى نيكولز هولز (مرجع سابق)، ص ٨ .

(٦) سامية السعيد بغاغو : **دراسة مقارنة للتعليم الابتدائى فى مصر، إثر ثورتى ١٩١٩ و١٩٥٢** ـ رسالة قدّمت إلى كلية التربية جامعة طنطا، للحصول على درجة الماجستير فى التربية ـ طنطا (مصر) ـ ١٩٧٩، ص ٢٥ ـ ٣١ .

وقد كان الإسلام عاملاً حاسماً، فى رعاية هذه الصفات وتنميتها، لأنها أصيلة فيه. ولقد ظلت الإسكندرية، على عظمتها التى أشرنا إليها من قبل، حتى العصر العباسى، حيث «بقيت أعظم مدينة بالقُطر، إلى سنة ٨٦٨»(١) .

وبهذه الصفات، كانت إمكانيات التنمية، وإمكانيات السير فى طريق الحضارة، متوفِّرة دوماً فى مصر، إذا أُحسِنَ استغلالُها، كما حدث فى مطلع القرن التاسع عشر، فى عهد محمد على .

٤ ـ أن مصر، كانت (أسبق) بلاد العالم الثالث، إلى السير فى طريق (الحضارة الحديثة)، وذلك قبل أن تسير فى هذا الطريق، بلادٌ هى اليوم متقدّمة فعلاً، كاليابان (التى سبقتها مصر على هذا الطريق، بنصف قرن من الزمان)، والاتّحاد السوفيتى (الذى سبقته مصر على هذا الطريق، بأكثر من قرن من الزمان) .. على سبيل المثال .

وكانت بداية انطلاقة مصر فى الحديث، اكتشاف والى مصر، محمد علىّ، مَكَامِنَ القوّة فى هذا الشعب الأصيل، فقد عانَى «كثيراً، وهو يتلمّس الأدوات الصالحة، لمعاونته فى عملية البناء»، «ولكنه كان من الحكْمة، بحيث أدرك أن البناء لن يقوَى عليه إلا أهلُه»(٢)، وأدرك أن «فى أبناء مصر قابلية ونَجابة»، وأنه «كان يؤمن بخِصْب العقلية المصرية، إيمانه بخصْب التربة المصرية، وقدرتهما على أن يحقّقا للعاهل المصلِح المستنير، ما يتطلّع إليه من مُثُل عليا، وآفاق واسعة»(٣) .

غير أن (المسيرة) المصرية فى طريق الحضارة، قد انحرفت عن خطّ سيرها الطبيعى فى هذا الطريق، قبل أن يمرّ نصفُ قرن من الزمان، كانت مصر قد حقّقت فيه ـ بالفعل ـ الكثير، فقد استطاع محمد على تحطيم شوكة الجيش الإنجليزى سنة ١٨٠٧(٤)، كما عزّز

---

(١) على باشا مبارك : **الخطط الجديدة، لمصر القاهرة، ومُدُنها وبلادها القديمة والشهيرة** ـ الجزء السابع ـ الطبعة الأولى ـ المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر المحمية ـ القاهرة ـ سنة ١٣٠٥ هجرية، ص ١٢ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : «مصر» ـ دراسات تاريخية، **فى النهضة العربية الحديثة** ـ الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة، ص ٥٢٤ .

(٣) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى مصر، من نهاية حكم محمد على، إلى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ ـ ١٨٨٢)** ـ الجزء الثانى ـ عصر اسماعيل، والسنوات المتصلة به من حكم توفيق (١٨٦٣ ـ ١٨٨٢) ـ وزارة المعارف العمومية ـ القاهرة ـ ١٩٤٥، ص ٨ .

(٤) عبد الرحمن الرافعى بك : **عصر محمد على** ـ الطبعة الثالثة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥١، ص ١٢٣ .

مركز مصر أمام تركيا ذاتها، وقد كانت مجرّد ولاية تابعة لها، وأمام العالم كله بعد ذلك[١]، كما أمّن منابع النيل[٢]، وقطع على تركيا الأمل، في أن تنضمّ إليها من جديد، بعد أن صارت - أمام العالم - كياناً مستقلاً، قادراً على فعل الكثير[٣] - واستطاع - قبل هذا كلّه - (بناء الإنسان المصرى)، ليتحمّل ما ينتظره من أعباء، من خلال توفير الأمن له، حيث «قتّل الأشقياء، وأمّن السُبل، وسيّر التجارة برّاً وبحراً»[٤]، وأنقذ البلاد «من الفوضى الحكومية، وسعَى لذلك سعياً حثيثاً»[٥]، ثم «حوّل حِراب جيشه، الذى كان يقاتل به فى سوريا والأناضول، إلى محاريث، تحرُث وتبذر، ولم يهمل الجيش إهمالاً تاماً، فأنشأ له المصانع ومعامل الأسلحة والذخائر، وشيّد الثكنات، ونظم المستشفيات، فصار المحراث يُخرِج رغيف الخبز، والحربة تحرُس هذا الرغيف، من أطماع الطامعين»[٦] .

ولقد بلغ من (ضخامة) العمل، الذى قام به محمد على فى مصر، أنه حوّلها، من مجرّد (ولاية) من ولايات الدولة العثمانية، إلى (دولة) كبرى، تعمَل لها تركيا ألف حساب، كما تعمَل لها ألفَ حساب أيضاً، القوى العالمية الكبرى وقتئذ، وخاصّة فرنسا وانجلترا، حتى لقد وَضعت كل قوة من القوى الثلاث - رغم ما بينها من عداء تقليدى - يدَها فى يد القوتين الأخريين، (ليفرضا) عليه تسوية ١٨٤١، التى بموجبها قلّل عدد أفراد الجيش المصرى، (ليَلزم) هذا الجيش (حدوده) .. فى داخل بلاده. «ولما كانت الصناعات الحديثة، قد ارتبط قيامها فى مصر، بالجيش والأسطول، فقد أُقفلَتْ كثيرٌ من المصانع، وانهارت بذلك التجربة الصناعية الأولى، وكان العامل الأساسىّ لهذا الانهيار، أنها قامت فى وقت، كانت الرأسمالية الصناعية، فى انجلترا خاصّة، تعمَل على غزو العالم بمُنْتَجَاتها»[٧] .

---

(١) المرجع السابق، ص ١٢٥، ١٢٦ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٦٩ .

(٣) المرجع السابق، ص ٢٠٨ - ٢٤٥ .

(٤) على باشا مبارك : الخطط التوفيقية الجديدة، لمصر القاهرة، ومدُنها وبلادها القديمة والشهيرة - الجزء الأول - الطبعة الأولى - المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق مصر المحمية - القاهرة - سنة ١٣٠٦ هجرية، ص ٧٢ .

(٥) محمد فريد وجدى : دائرة معارف القرن العشرين - المجلد التاسع - ١٩١٧، ص ١٤٧ .

(٦) الدكتور محمد بديع شرف : «اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر» - دراسات تاريخية، فى النهضة العربية الحديثة - الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة، ص ٢٩ .

(٧) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : «مصر» (مرجع سابق)، ص ٥٥٢ .

وهكذا، نرى «لدى مصر من إمكانيات التقدّم، أكثر مما لدى» غيرها، «فلديها شعبُها، الذى بنىَ الأهرام، وروّض نهر النيل، وأقام حضارة قديمة رائعة، لا تزال مضربِ الأمثال .. ولديها الإسلام، الدافع الأكبر إلى كل حضارة وتقدّم، ولديها موقعها وسط العالم، الذى طالما أفادت به، ولديها ـ وهذا هو الأهمّ ـ شعبُها الذكى الصبور الكادح المكافح ... المستعدّ للبذل والتضحية، على أن يحسّ بأنه يضحّى فى سبيل مصر، لا فى سبيل حاكم أجنبى طامع فى أرضه، أو حاكم مستبدّ، (يسخّر) الشعب، لتحقيق أغراضه الخاصّة .

وقد اكتشف محمد على (نجَابة) هذا الشعب المصرى، فصنع ـ بهذه النجابة ـ المعجزات، فى ظروف أسوأ من ظروفنا نحن اليوم .

والنجَابة شىء أصيل فى شعب مصر، ويوم تُتَاح لها أن تُؤتِى ثماراً، فستؤتِى ـ بإذن ربها ـ خيرَ الثمار»[١] .

ولا ينقُصُ هذه النجابةَ، أن تؤتىَ ثمارَها، سوى أن تتغيّر الظروف من حول الإنسان المصرى، ليحسّ بأنه يبنِى بلاده .. لصالحه، وصالح أبنائه، ومستقبَل أمّته .. وبأنه ـ وهو يبنِى ـ مَصُونَةٌ كرامته، محترَمة إرادته، مقدّر جُهده وعَرقه، يأمَن على نفسه وأهله ظلم اليوم، وغدر الغد، فى ظلّ حكم يقوم على العدل، وضمانة حقوق الإنسان، شعارُه (تقوى الله)، فى النفس وفى الأرض .

كما ينُقصها ـ أيضاً ـ أن تقوم التربية فيها بدور بَنّاء، تستمدّ ـ به ـ فلسفتها وأهدافها، من واقع هذه الأمة، ومن روحها .. وتتّخذ السبُل إلى تحقيق تلك الأهداف، من واقع هذه الأمة أيضاً، بأن «تلفظ ذلك الفكر الدخيل المستورَد، الذى رأى تقدّم مصر، فى أن (تنسلخ) عن ماضيها وعن تُراثها . فانسلخت بذلك عن نفسها، وعن إمكانيات تقدّمها»[٢] .

وهذا ما سوف نراه بشىْء من التفصيل، فى الباب التالى ـ الثالث والأخير من الكتاب .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة، لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص ٤٨٧ .
(٢) المرجع السابق، ص ٤٨٦ .

الباب الثالث

مشكلات التعليم المصرى وسُبُل حلها

تعرضّ الحديث فى الباب السابق، للتربية، ودورها فى حَل المشكلات الثلاث، التى دارت حولها الفصول الثلاثة، التى يتكوّن منها هذا الباب : المشكلة الدينية، ومشكلة التخلف، ومشكلة التنمية .

إلا أن الحديث عن التربية، فى نهاية كل فصل من هذه الفصول الثلاثة، كان حديثا سريعا، يتّسم بالعمومية، وهو أمر مناسب، للمكان الذى اخْتيرَ فيه الحديث، تاليا لمشكلات بَعْينها، عُنْوِنَتْ بها هذه الفصول .

يُضاف إلى ذلك، أن مشكلات التربية فى مصر ذاتها، ربّما كانت أكبر من مشكلات مصر العامّة، بل إننى لا أبالغ إذا قلت : إن التربية المصرية هى أساس هذه المشكلات .

فعندما تكون أرض مصر، صالحة للزراعة، ويجرِى فيها نهر عظيم كنهر النيل، ومع ذلك تستورِد مصر، ما يأكُله أبناؤها من حبوب وموادّ غذائية .. فإن العيب يكون عيبا في (تربية) أبناء مصر، الذين شاد أجدادُهم على أرضها فى القديم حضارة، والذين حّول بهم محمد على التخلُّف تقدّما، فى أقل من ربع قرنٍ من الزمان، فى ظروف أشّد صعوبة، من ظروفنا نحن اليوم .

وعندما يكون لبلد كمصر، سواحلُه الطويلة، على امتداد البحرين، الأبيض والأحمر .. ثم يستورد أبناؤه الأسماك، فإن العيْب يكون عيبا فى (تربية) أبناء مصر، لا فى مصر، ولا في عطائها .

وعندما تعتمد بلاد كثيرة فى المنطقة العربية، وفي أفريقيا وآسيا، وفي أوربا وأمريكا، على اليد المصرية، والعقل المصرى، سواء فى إدارة مرافقها وصناعتها وحضارتها المعقّدة، أو فى بناء نهضة وليدة .. ثم يأتى العقل المصرى، واليد المصرية، فيُصابان (بالشلل) فى داخل مصر .. فإن العيب لا بد أن يكون عيبا فى تربية أبناء مصر .

وعندما نشكو فسادَ السياسة العامّة، وسوء الخدمات التى تقدّم، وانخفاض الإنتاج ورَداءته، وعندما يكون كرسىَّ الحكم فى مصر، خاليا لكل مغامر يقفِز إلى السلطة، وأبناء مصر فى شغل عن هذا الكرسىّ، كأنه لا يعْنيهم .. ثم ينتقل حالُهم ـ رغم ذلك ـ من سَيئٍ إلى أسوأ، فإنه لا بد أن يكون فى (تربية) أبناء مصر .. عيب .

ومع ذلك فنحن نشكو من فساد الحكْم، وزيادة الكثافة السكانية، وتقلُّص الرقعة الزراعية، وهَجرْ الريف المصرى، المحتاج إلى كل يد مهاجرة، وتكدّس مدُن مصر، وعاصمتها على وجه

الخصوص، بالسكان، وهى لا تحتاج إلا إلى أقلّ القليل منهم .. ويتحوّل الحق فى أعيننا باطلا، والباطلُ حقًا .. وكأن تلك كلها أمور لا تعنى التربية، ولا يجب أن تشغَل نفسها بها، لأنها لم تَرِدْ فى كتاب من كتب التربية الأمريكية، أو كتب التربية الإنجليزية، أو كتب التربية الروسية .

وتحتل (مشكلة) التفجّر السكّانى، أو الانفجار السكّانى، أو غيرها من الأسماء، التى تدلّ على شىء واحد، هو زيادة عدد السكان، زيادة تبتلِع كل الإنتاج وزيادة، ولا تُبقى شيئاً، يمكن أن يُدَّخر، لتحقيق التنمية ـ تحتلّ هذه المشكلة، مكان الصدارة بين المشكلات، لاَ لأهميتها، ولكن لأنها (شمّاعة) مناسبة، تعلّق عليها أخطاء السياسة العامّة للدولة .

وزيادة السكّان نِعْمة، بأىّ مقياس من المقاييس، بدليل أنها مطلب أساسِىّ، تَسعَى إليه الدولة، حتى أنها ـ فى السويد ـ تُعطىَ مكافآت لكلّ أمّ تَلِد .. وهى لا تعدّ نقمة، إلا فى عدد محدود من بلاد العالم الثالث، ومن هذا العدد المحدود .. مصر، التى يسكُن سكانها، ما لا يزيد على ٥٪ من أرضها .

ولقد كانت زيادة السكّان نقمة في الصين، قبل ماوتسى تونج، ولكن ماو، ما أن تَولىَّ السلطة، حتى تحوّلت هذه الزيادة ـ على يدْيه ـ إلى نِعْمة، وبمئات الملايين من أبناء الصين، استطاع ماوتسى تونج، أن يزرَع الأرض التى لم تكن تُزرع، وأن يوفّر لأبناء الصين مستلزَماتهم، ثم يوفَر من الإنتاج، للتصدير إلى الخارج أيضاً ـ كما استطاع أن يحَوّل (الكمّ) المهَمل من أبناء الصين إلى جيش ضخم، يفرِض اسم الصين، على الخريطة الدولية، وعلى عدوّيه التقليديين .. الاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة معا، وذلك حين أعلنت فى ١٦ أكتوبر سنة ١٩٦٤، بعد ١٥ سنة فقط من تفجّر ثورتها الماويّة الشيوعية، "عن مقدِرتها العلمية، حين فجّرت قنبلة ذرّية صينية [1]،فى الوقت الذى « لم يكن الاقتصاد الصينى متخلفاً من الناحية الصناعية إلى حد كبير فحسب »، «حين استولى الشيوعيون على الحكم عام ١٩٤٩"، "بل كان مُعظَم هذا الاقتصاد المتخلّف، فى الأيدى الأجنبية» .

---

(١) الدكتور أحمد حسن عبيد : "حول إجراءات محو الأمية بالبلاد العربية" - مؤتمر بغداد لمحو **الأمية الإلزامى** - ٨/١٥ آيار ١٩٧٦ - التقرير النهائى والتوصيات، ومجموعة البحوث والدراسات الميدانية ـ الجمهورية العراقية ـ وزارة التربية ـ المديرية العامة للتخطيط التربوى (قسم التخطيط) ـ العدد ١١٩/٨٦ ـ بغداد ـ ١٩٧٦، ص ٤٤٢ .

«ولقد أُعيد بناءُ الاقتصاد الصيني، عن طريق الاستخدام المركّز، لمورِد الصين الأكبر، أي قوّتها البشرية الهائلة، التي لم تكن تُستخدم من قبل، إلا استخداما جزئيا» [١] ولم يَكُنْ هذا التحوّل، من النقيض إلى النقيض في الصين ممكنا، بدون تحوّل جذري في التربية الصينية، خاصّة وأنه «في عام ١٩٤٩، كانت نسبة الأمية بين سكانها ٨٠٪، وهي نسبة ضخمة، في دولة قررت الانطلاق في مجال التصنيع، والاتّجاه إلى تحديث جوانب الحياة فيها» [٢].

وقد شمل هذا التحوّل (الجذري) في التربية الصينية .. (كلّ شيء) في هذه التربية، كما كان يجب أن يحدُث .. وإن كان هنا ليس مجال الحديث عنها [٣].

وبهذا التحوّل (الجذريّ)، صارت كثرة السكان في الصين نعمة، بعد أن عاشت ـ دهرا ـ نِقْمة . فالقضية ليست قضية كثرة وقلة في السكان، وإنما هي قضية (تربية) هؤلاء السكان .

وعلى نفس هذا الخطّ، يجب أن تسير مصر، وَفُرَصُها في التقدّم، أكبر من فرص الصين، لاعتبارات كثيرة، تعرّضنا لها فيما سبق .

وعليها ـ لتتقدّم ـ أن تحلّ مشكلاتها التربوية .. ابتداء من فلسفة التعليم وأهدافه، وانتهاء بمحو الأمية وتعليم الكبار .

وهذا هو موضوع هذا الباب .. الأخير من الكتاب .

---

(١) تاريخ البشرية ـ المجلد السادس (القرن العشرون) ـ التطوّر العلمي والثقافي ـ الجزء الثاني ـ ١ (مرجع سابق)، ص ١١٠، ١١١ .

(٢) الدكتور أحمد حسن عبيد : "تعليم الكبار عبر العصور" ـ علم تعليم الكبار ـ الجزء الأول ـ الجهاز العربي، لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص ١٢١ .

(٣) اقرأ عن التجربة كاملة ـ إن أردت ـ في :

ـ دكتور عبد الغني عبود : دراسة مقارنة، لتاريخ التربية (مرجع سابق)، ص ٣٨٧ ـ ٤٠٣ .

الفصل السابع

مشكلة الأمية

تقديم:

تُعتبر مشكلة الأمية، مشكلة من مشكلات (تعليم الكبار)، فهذا هو الفهم الشائع لها، وهذا هو (وَضْعُها)، على خريطة الفكر التربويّ المعاصر .

إلا أننا إذا تعمّقنا فى المشكلة، وجدناها من صميم مُشكلات (التعليم العامّ)، من حيث إجراءاتها، ومن حيث نتائجها، والآثار المترتّبة عليها .. على حدّ سواء .

ذلك أن المشكلة ــ فى بدايتها ــ تتّصل بعدم كفاية التعليم، وعجْزه عن استيعاب الملزَمين، إذا نحن تحدّثنا بلغة العصر، كما أنها تتّصل ــ فى نفس البداية ــ باقتصار التعليم، على فئة من أبناء الشعب، دون فئة، إذا نحن تحدّثنا بلغة العصور السابقة للثورة الصناعية فى الغرب ــ لا نستثْنِي من هذه العصور، سوى عصور الإسلام فى الشرق ــ على نحو ما سنرى .

يُضاف إلى ذلك، أن مشكلة الأمّية، ترتبط بالقدرة على القراءة والكتابة، فى الفكر التربويّ المعاصر، إلا أننا إذا تعمّقنا وضْعها التربويّ، وجدناها أمراً أبعدَ من القراءة والكتابة بكثير، فَكمْ مِنْ أمّيّ، رغمَ حصوله على أعلى الدرجات العلمية، وكَمْ مِنْ عاجز عن القراءة والكتابة .. يصعُب اعتباره ــ من زوايا كثيرة ــ أمّياً .

ولا يعنِي ذلك أن الأمّية لا صلة لها بالقراءة والكتابة، وإنما هو يعنى أن معرِفة القراءة والكتابة، «باب لا يُمكن إنكاره من أبواب مَحْو الأمّية، ولكنه الباب الأول الذى لا بُدّ أن يؤدّى إلى الأبواب التالية، المؤدّية ــ فى النهاية ــ إلى إزالة (الغفْلَة والجهالة)، وتجنُّب أسباب (ضعْف الثقافة، والسقْطَة الأدبية)» (١) .

فلْنبدأ ــ من ثَمّ ــ بالتعرُّف على المشكلة، حتى نقف على أبعادها .. وخطورتها، لنعرف ــ بعد ذلك ــ كيفيَة مجابهتها، أو حلّها .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية المستمرة، ومحو الأمية، وتعليم الكبار ــ الطبعة الأولى ــ مكتبة النهضة المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٩٢، ص ١١٢ .

معنى الأمية :

الأمّية ـ لغوياً ـ «نسبة إلى الأمّ، أو الأمّة» والأمّىّ هو «العَيِىُّ الجَافِى» .

كذلك نجد «(الأمّية) : مؤنّث الأمّى»،وهى كذلك «مصدر صناعىّ، معناه الغفلة أو الجَهالة»(١).

ومن ثمّ يكون من الخطأ لغوياً، قصْر الأمّيّة على الجهل بالقراءة والكتابة، وإن كان للربط بينها وبينهما منطقُه، وهو أنه من غير المعقول ـ فى العصر الحديث على الأقلّ ـ أن يتخلّى الإنسان عن (الغفلَة والجَهالة)، وألا يكون (عيّيا جافيا)، بدون القراءة، فإن القراءة ـ فى نظر الدارسين المحَدثين ـ هى (مفتاح باب التقدّم)، فإن «هناك ترابُطاً واضحاً، بين كوْن الشعب متقدّما، وكونه قارئاً . وقد يُقال : إن الشعب تقدُّم أوّلاً، ثم بدأ يقرأ، ولكن هذا القول يجىء مخالفاً لمَنْطق الأشياء، إذ المعقول أن الشعوبَ تتعلّم، ثُمَّ تسخّر العلم فى تحقيق التقدُّم . إن القراءة تنمّى الفرد، والفرد ينمّى المجتمع، ولن تكونَ تنمية، بغير قراءة» (٢).

ومن ثم كانت القراءة ـ فى نظر الدارسين المحَدثين أيضاً ـ هى «أرخص ضروب التعليم»، وكانت النظرة إلى الكتاب، «كمفتاح للتنمية التربوية والاجتماعية والاقتصادية» (٣)، كما كان ذلك الربط بين القراءة، وما حقّقته بعض الشعوب من تقدّم، كالشعب الألمانى، حيث «لم يَفُقْ الألْمَانَ شعبٌ أوروبّىٌّ آخر، فى كثرة المطالعة وجدّيتها» (٤) ـ فى نظر فِشَر .

ومن ثم كان الأمّىّ أيضاً، هو «مَن لا يقرأ ولا يكتب» (٥) .

وتكون الأمّية بهذا المعنَى الأخير، حين تكون، لا مِنْ أجل القراءة والكتابة، بل مِنْ أَجْل ما يؤدى إليه عدم الإلمام بهما ـ كما سبق ـ من غَفلة وجَهالة .

---

(١) المعجم الوسيط ـ الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٧ .

(٢) الدكتور السيد أبو النجا : "القراءة مبدأ حسابى" ـ **لماذا نقرأ ؟** ـ لطائفة من المفكرين ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة، ص ٦٦ .

(٣) دايتس س. سميث : **صناعة الكتاب، من المؤلف إلى الناشر، إلى القارىء** ـ ترجمة عصمت أبو المكارم وآخرين ـ تقديم الدكتور السيد أبو النجا ـ المكتب المصرى الحديث ـ القاهرة ـ ١٩٧٠، ص ٦٠٥ .

(٤) هـ. أ. ل. فشر (مرجع سابق)، ص ٣٩٤.

(٥) المعجم الوسيط ـ الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٧ .

ولا تختلف الأمّية Illiteracy فى اللغة الإنجليزية، كثيراً عنها فى اللغة العربية، إذ هى تعنى «ضَعف الثقافة، السقطة الأدبية»[1]، كما يعنى الأمّىّ Illiteral, Illiterate «غيَر المهذّب، غير المثقف»[٢] .

وهكذا يتّسع مفهوم الأمّيّة، ويجب أن تتّسع معالجتها ـ كمشكلة ـ لتشمل ـ بجانب الأمّية الأبجدية ـ بمعنى عدم معرفة القراءة والكتابة ـ الأمّية الأيديولوجية، والأمية العلمية، والأمية الحضارية، كما يمكن أن تتّسع فتشمل أُميّات أخرى كثيرة، كالأمّية الدينية، والأمّية الاجتماعية، والأمّية السياسية، وغيرها .

الأمية الأيديولوچية :

إذا كانت الأمّية تعنى (الغَفلة والجَهالة)، نتيجة لعدَم معرفة القراءة والكتابة، فهى قد تعنى (الغَفلة والجَهالة)، نتيجة لعدم قدرة الإنسان على (التعامُل مع الناس)، بسبب عدم معرفته بهم مثلا، وهو ما يمكن أن يسمّى (بالأمّية الأيديولوچية) .

ذلك أن الأيديولوچيا هى «مجموعة نظامية من المفاهيم، فى موضوع الحياة، أو الثقافة البشرية »،أو هى «طريقة أو محتوَى التفكير، المميّز لفرد، أو جماعة، أو ثقافة» [٣]، أو «أسلوب التفكير، الذى تتميّز به طبقة، أو يتميّز به فرد» [٤].

وللأيديولوچيا، معنَى خاصّ، مّتصل بهذا المعنى العامّ، هو أنها «مجموعة الأفكار، المَبْنيّة على أساس من نظرية، أو نظام اقتصادى أو سياسىّ»، أو «النظريات والأهداف المتكاملة، التى تشكّل قِوام برنامج سياسّى اجتماعى : مَذْهب» [٥].

---

(1) AL-NAHDA DICTIONARY, English - Arabic; Op. Cit., p. 900

(2) Ibid., p. 900.

(٣) منير البعلبكى : المورد، قاموس انجليزى عربى ـ الطبعة السابعة ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ـ ١٩٧٤، ص ٤٤٧ .

(4) The Concise Oxford Dictionary; Op. Cit., p. 589.

(5) Ibid., p. 589 .

ومن مجموع المعنيَيْن، العامّ والخاصّ، يمكن أن يُشتقّ معنىً ثالث، يربط بينهما وبين العِلم، فتكون بمعنى علم «التصوريات»، أو «علم البحوث التصوّرية» [١]، أو «علم الأفكار» [٢] ـ فهي «فرع من الدراسات الإنسانية التي تبحث في طبيعة الفكر، ونشأة الصوَر العقلية، عند الإنسان» [٣]، وتهتمّ بتفسير «الطبيعة، والمجتمع، والفرد» [٤].

وباختصار، فإن الأيديولوچيا Ideology، هي ذلك العلم، الذي يهتمّ بفهم الإنسان ـ فرداً وجماعة .

ذلك أن «لكلّ فرد أيديولوچيته، أي تصوّره للحياة، ورأيه فيها، وتلك الأيديولوچيا، هي التي تحدّد تفكيره وتوجّهه، كما أنها هي التي تحدّد أنماط سلوكه، وعلاقاته بالناس، ونظام حياته، وطريقة مأكله وملبسه، ونومه ويقظته، وما يحبّ وما يكْرَه، فهو (يتصرّف) وَفْقَ هذه الأيديولوچيا، بطريقة لا شعورية، ومن ثم يكون لتصرّفاته هذه، (منطِق) واضح .

ولكل مجتمع أيضاً أيديولوچيته، أي تصوّره للحياة، ومعتَقَداته فيها . وأيديولوچيا المجتمع، هي التي تحدّد العلاقات بين أبنائه من جانب، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته من جانب آخر، كما أن تلك الأيديولوچيا، هي التي تحدّد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الأخرى، فتجعلها تقوم على التعاوُن أو التنافر أو الفتور، أو ما إلى ذلك .

وهذه الأيديولوچيا، تعكسها تلك القوانين والنظُم السائدة، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي تترجِم هذه الأيديولوچيا إلى سلوك عملي، أو واقع حي» [٥].

---

(١) منير البعلبكي (مرجع سابق)، ص ٤٤٧ .

(2) AL-NAHDA DICTIONARY, English - Arabic; Op. Cit., p. 894 .

(٣) أحمد عطية : **القاموس السياسي** ـ الطبعة الثالثة ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٨، ص ١٦١ .

(٤) **الموسوعة السياسية** ـ إشراف د. عبد الوهاب الكيالي، وكامل زهيري ـ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ـ بيروت ـ ١٩٧٤، ص ٩٩ .

(٥) دكتور عبد الغني عبود : **الأيديولوچيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ٢٥.

وهكذا تكون (الأميّة الأيديولوچية)، تعنى عدم القدرة على فهم الناس والأشياء، وعَدم القدرة على (التعامل) مع المجتمع ـ أفراداً وأشياء .. ويكون (محو الأميّة الأيديولوچية)، يعنِى معنًى قريباً مما رأينا التربية تعنِيه، فى الفصل الأول [١]، إذ «يعنِى ـ فيما يعنيه ـ التطبيع الاجتماعى، وزيادة الفهم والإدراك، وزيادة القدرة على السيطرة على الطبيعة، وزيادة المعرِفة والوعْى، بالحياة، بأوسع معْنى لهذه الحياة» [٢].

ومعنى ذلك، أن (محْو الأميّة الأيديولوچية)، ليس أمرا قاصرا على المجتمعات الاستبدادية، التى تحاول (صبّ) الإنسان فى قالب معيّن، وإنما هو أمر تهتمّ به المجتمعات الاستبدادية والمجتمعات الديمقراطية معاً، وإن كانت أساليب هذه المجتمعات فى (تشكيل) أبنائها، تختلف عن أساليب تلك المجتمعات، فى هذا التشكيل .

ومعناه أيضاً، أن (محو الأميّة الأيديولوچية)، ليس أمراً قاصراً على المجتمعات الحديثة، التى تهتمّ بنُظُم تعليمها لأبنائها، وإنما هو أمر اهتمّت به ـ قبلها ـ المجتمعات القديمة والبدائية،«بل إن الإنسان لا يكون مبالغاً، إذا ادّعَى أن المجتمعات القديمة كانت ـ رغم إمكانياتها المحدودة ـ أكثر جَدّيّة . وأكثر نجاحا، فى محو الأمية الأيديولوچية، من أىّ مجتمع حديث، أو معاصر .

دليلُ ذلك، أن المجتمعات القَبلِيّة ـ البدائية ـ كانت ـ ولا تزال ـ أكثر تماُسكا وتكاتُفاً، من أىّ مجتمع معاصر، وأن (تضحية) الفرد فى سبيل الهدف العامّ، بالنفس والمال، كانت ـ ولا تزال ـ معجِزة المعجِزات، وأن هذه التضحية أمْرٌ اختيارىّ صرف، لا جَبر فيه ولا إرهاب» [٣].

إلا أن هناك فرقاً واحداً فى (محو الأميّة الأيديولوچية)، بين القديم والحديث، وهو اعتماده اليوم على القراءة والكتابة بالدرجة الأولى، وعدم اتّصاله فى القديم بهما .. وهو فرق لا يعود إلى (محو الأمية) ذاته، وإنما هو يعود إلى (تعقّد) الحياة فى هذا العصر، وبساطتها فى العصور القديمة، تعقداً وبساطة، لا بد أن يكون لهما انعكاسهما على الأيديولوچيا السائدة فى هذا العصر، بغضّ النظر عن المذهب السياسى والاجتماعى، وعلى الأيديولوچيا التى كانت تقوم عليها الحياة، فى العصور القديمة .

---

(١) ارجع إلى ص ٢١ـ ٢٣ من الكتاب .
(٢) دكتور عبد الغنى عبود : "التربية ومحو الأمية الأيديولوچية" (مرجع سابق)، ص ٢٥ .
(٣) المرجع السابق، ص ٢٧ .

لقد صار العالم اليوم وحدة، رغم الحدود والقيود، وانهارت الفواصل والجُدران، بسبب التقدّم العلمى والتكنولوچى، فى عالمنا المعاصر، مما صار يُلقى عبئاً أكبر، على برامج تشكيل المواطن فيها، وصبّه فى قالب معيّن، وما اصطلحنا على تسميته (بمحو أميّته الأيديولوچية)، وهو عكس ما كان عليه الحال فى المجتمعات القديمة، حيث كان عالَم الإنسان هو (قبيلته) وحدها، ومن ثم كانت عملية تشكيله سهلة .. بغير برامج نظامية .. على نحو ما نرى اليوم، فقد كانت كل التأثيرات فيه، تأتيه من داخل الحدود، إلا فى حالات قليلة .

ومعنى ذلك، أن نجاح برامج (محو الأمية الأيديولوچية) فى القديم، رغم (بِدائيتها)، يعود إلى (الخطّ الواحد)، الذى كان موجوداً فى هذه البرامج، وهو ما حاولت أن تستفيد منه، البلاد الشيوعية والبلاد الديكتاتورية، ونجحَت إلى حين .. ولكن نجاحها سرعان ما كان يتحوّل إلى فشل ذريع، لأن وسائل الاتصال بالعالم كله، صارت تقتحم أىّ (ستار حديدى)، يُقام .

ودليل هذا الفشل .. ما نسمَعه عن هذه البلاد، من (ثورات ثقافية)، كلَّ عَدَد محدود من السنين ... وزيادة عدد (المناهضين) للنظام، وزيادة عدد المعتقلات والسجون، وزيادة التفنُّن فى وسائل التعذيب، أو فى وسائل (التصفية الجسدية) للخُصوم، الذين يزيد عددهم يوما بعد يوم،ثم ما نعرفه جميعا من سقوط النظام الشيوعى كله، فى الاتحاد السوفيتى، وفى البلاد السائرة فى فلكه، مع بدايات العقد الأخير من هذا القرن العشرين .

ويكون (البديل)، الذى لا بديل له، هو أن يكون (محو الأمية الأيديولوچية)، قريباً من (روح) الأمة، مبنياً على مقدّساتها، متطوّراً مع العصر، وأن يكون متّصلا ـ فى الوقت ذاته ـ بوسائل التأثير الأخرى، «فلا يقف عند حَد نظام التعليم، وإنما يتعدّاه إلى الإذاعة والصحافة والتليفزيون، وغيرها وغيرها» [1]، وذلك لأن «نسيان الواقع الاجتماعى فى مشروعات مَحْو الأميّة، بالتطلُّع إلى التجارب الناجحة فى هذا المجال، فى المجتمعات المتقدّمة، ونَقْلها إلى (تُربة) مُغايِرَة، يُعَدّ تضييعاً للوقت، وتبديداً للموارد، وخيرٌ من التطلعَ الدائم إلى البلاد المتقدّمة فى هذا المجال، لنقل تجارِبها، دراسةُ هذا الواقع الاجتماعى، مع الاستفادة ـ إن أمكن ـ من تجارب البلاد المتقدّمة، لتكون مشروعات محو الأمية، مشروعات قومية، ذات ملامح محدّدة، تستمدّها من (التُّربة) الوطنية» [2] .

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٨ .

(٢) المرجع السابق، ص ٢٨، ٢٩ .

الأميّة العلمية :

وإذا كانت (الأميّة الأيديولوچية) تعنى ـ فيما تعنيه ـ «الغفلة والجهالة»، بسبب «عدم قُدرة الإنسان، على (التعامُل مع الناس)، نتيجة لعدم معرفته بهم» (١)، فإن (محو الأمية العلمية)، يمكن أن يعنى (الغفلة والجهالة)، نتيجة لعدم قدرة الإنسان، على التعامُل مع (الأشياء)، بسبب جهله بها .

ذلك أن العلم ـ لغةً ـ هو المعرفة والدراية (٢)، وإدراكُ الشىء على حقيقته، والوقوف على الحقائق المتّصلة به (٣)، وهو «كما يدلّ اسمُه، هو أولا معرفة، ولكن العرف جرَى على إطلاقه، على نوع خاصّ من المعرفة، هو النوع الذى يبحث عن القوانين العامة، التى تربط بين مجموعة من الحقائق الخاصّة» (٤).

وسواء كانت هذه (المعرفة والدراية)، لمجرّد المعرفة، بسبب ما تؤدّى إليه من مُتعة عقلية فى حدّ ذاتها، «لها نفس الأهمية فى الحياة الحديثة، كالأدب الفن» (٥)، أو للاستفادة بهذه المعرفة، فى خلق عالم أفضل، «فالمعرفة العلمية نافعة، يمكن استخدامها لبناء عالم أفضل»(٦) ـ فإنها ضرورة من ضرورات الحياة فى العصر الحديث، الذى صار الرجل العادىّ فيه ـ على حدّ تعبير استدارد ـ «لا بُدّ أن يعرف عن العلم Science ، أكثر مما كان المدرّسون أنفسُهم يعرفونه منذ جيل» (٧)، وذلك لأن «دائرة العلم (صارت فيه) فى اتّساع

---

(١) ارجع إلى ص ١٤١، ١٤٢ من الكتاب .

(٢) الياس أنطون إلياس، وإدوارد أ. ألياس : **القاموس العصرى** (مرجع سابق)، ص ٤٥٤،

- THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH; Op. Cit., p. 1033.

(3) MICHAEL PHILIP WEST and JAMES GARETH ENDICOIT; Op. Cit., p. 271.

(٤) برتراند رسل : **النظرة العلمية** ـ تعريب عثمان نويه ـ مراجعة الدكتور إبراهيم حلمى عبدالرحمن ـ الجامعة العربية ـ الإدارة الثقافية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ، ص ح .

(٥) برنارد جافى : "مستقبل العالم فى أمريكا" (مرجع سابق)، ص ٦٧٤ .

(٦) المرجع السابق، ص ٦٧٤ .

(7) ALEXANDER J. STODDARD : **Schools For To-morrow, An Educator's Blueprint**; The Fund For the Advancement of Education, New York, 1957, p.16.

مستمرّ، والمعرفة العلمية تتزايد يوماً بعدَ يوم، وخبرة الإنسان بالطبيعة، وتفهُّمه لأسرارها، يؤدّيان دائماً إلى تغيير نَمَط الحياة البشرية، وتطوّر المجتمعات» (١)، حيث نجد «أهمّ مظهر من مظاهر المَدَنَيّة الحديثة، أنها جعلت الحياة مؤسّسة على العلم» (٢)، وحيث نجد «قوة العلم هذه، التى لم يسبِق لها مثيل، قد خَلقت طبقة كهَنوتية، وهم رجال العلم، الذين يستطيعون وحدَهم، ممارسة أقصى قوّة، تحملها المعرفة العلمية، وباتت البشرية، تعتمد على هذه الطبقة، اعتماداً أكبر بكثير، من اعتماد المجتمعات القديمة على الكهَنة، الذين كانوا يحيطون علماً بالخفايا والأسرار، وتأثرت البشرية تأثُّراً عميقاً بطابع العلماء والفنّيين، وبتوزيعهم فى المجتمع، وبالنطاق الذى عملوا فيه، وبالبواعث التى حدّدت المجالات، التى يمكن أن يستخدِموا فيها معرفتهم» (٣).

فالإنسان العادىّ محتاج إلى (العلم) فى هذا العصر ليعيش، لأن حياته اليومية، صارت متّصلة به، فيما يأكُله من طعام، وما يشرَبه من شراب، وما يستخدمه منْ أدَوات ومُعدّات، فى منزله، وخارج هذا المنزل، ولذلك صار الأمّىُّ اليوم ـ على حدّ تعبير الدكتور متّى عقراوى ـ «كالأجرب بين الأصحّاء» (٤)، لأنه صار يُعَدّ عبئاً، لا على نفسه وحدها، ولكن على المجتمع كله.

ومن هنا كانت (إلزاميّة) التعليم فى العصر الحديث، التى تتّفق عليها دول العالم كله، والتى رأى المؤتمَر الدولىّ للتعليم العامّ سنة ١٩٣٤، أن سنَوات التعليم الابتدائى ـ الإلزامى ـ يجب ألا تقلّ عن «سبع سنوات، بأية حال من الأحوال» (٥)، ووصلت بالفعل الآن، فى بعض

---

(١) لين بول : **آفاق العلم** ـ ترجمة الدكتور سيد رمضان هدّارة ـ مراجعة وتقديم الدكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠، ص ١.

(٢) أحمد أمين : "فى المدنيّة الحديثة" ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الثالث ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٢، ص ٢٨.

(٣) **تاريخ البشرية** ـ المجلد السادس (القرن العشرون) ـ التطّور العلمى والثقافى ـ الجزء الثانى ـ ٣ (التعبير) ـ إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو ـ الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخرون ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ١٩٧٢، ص ١٧٧.

(٤) الدكتور متى عقراوى : "فلسفة تربوية متجدّدة، وأثرها فى التعليم الإلزامى : نشأته ـ أهدافه ـ مغزاه" ـ **فلسفة تربوية متجدّدة لعالم عربى يتجدّد** ـ دائرة التربية فى الجامعة الأمريكية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦، ص ١٢٣.

(٥) **توصيات المؤتمر الدولى للتعليم العام، من عام ١٩٣٤ ـ ١٩٥٩** ـ ترجمة السيد محمد العزاوى، ومراجعة محمد خيرى حربى ـ مركز الوثائق التربوية، للجمهورية العربية المتحدة (وزارة التربية والتعليم المركزية) ـ الهيئة العامّة للشئون المطابع الأميرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠، ص ٣.

البلاد المتقدمة، إلى اثنتى عشرة سنة ـ وأن يكون هدف السياسة التعليمية، تحقيق الإلزام حتى نهاية المرحلة الثانوية ـ «سواء تمّ ذلك، فى نطاق التعليم الابتدائىّ، أو أنواع التعليم الثانوىّ المختلفة» [١] ـ وقد وصل بالفعل الآن فى بعض هذه البلاد المتقدّمة ـ كالولايات المتحدة الأمريكية ـ إلى سنّ الثامنة عشرة، والبلاد التى لم يصل الإلزام فيها إلى هذه السنّ، تسعَى لتوصيله إليها [٢]، كما نرَى بالفعل، فى انجلترا وفرنسا والاتحاد السوفيتى، وغيرها.

ومن هنا يبدو أن «معنَى مَحْو الأمية العلمية، يعنِي إيصال حدّ أدنَى من المعلومات، لا بُدّ من إيصاله إلى الإنسان، المراد محْو أميّته العلمية، ليستطيع أن (يتعامل) مع الناس والأشياء، فى المجتمع الذى يعيش فيه.

وواضح أن هذا الحد الأدنى يقلّ، كلما كان المجتمع بدائياً أو متخلفاً، وأنه يزيد، بقدر ما يكون المجتمع، قد قطع شوطاً في طريق الحضارة والمَدَنيّة.

وواضح كذلك، أن هذا الحّد الأدنَى، كان قليلاً فى المجتمعات القديمة، حيث كانت الحضارة الإنسانية محدودة، وأنه فى المجتمعات الحديثة، لا بدّ أن يكون كثيراً، بعد أن تعقّدت الحضارة الإنسانية، وفرضت المخترعات التكنولوچية، المبنّية على التقّدم العلمى، نفسها، على مجتمعاتنا المعاصرة، المتقدّمة منها والمتخلّفة، على السواء» [٣].

وهذا (الحدّ الأدنى) من المعلومات، الذى يجب إيصاله إلى أبناء المجتمع جميعاً، لمحو أميّتهم العلمية، يجب أن يكون هو الآخر، كما رأينا فى (محو الأمية الأيديولوچية) [٤]، قريباً من (روح) الأمّة العلمية، بمعنى أن يكون (الواقع العلمى) للمجتمع، هو (نُقطة البداية)، و(نُقطة النهاية)، فى سياسات (محو الأمية العلمية) وبرامجها، سواء فى ذلك ما يقدّم في المدارس والجامعات، وما يقّدم فى برامج التعليم غير النظامى، من صحافة وإذاعة وتِليفزيون.

---

(١) المرجع السابق، ص ١٠٠.

(2) UNESCO : World Survey of Education,II, Scondary Education; 1961, p. 482.

(٣) الدكتور عبد الغنى عبود : "التربية ومحو الأمّية العلمية" ـ تعليم الجماهير ـ مجلة متخصّصة، تصدُر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ السنة الخامسة ـ العدد الحادى عشر ـ القاهرة ـ يناير ١٩٧٨، ص ١١٦.

(٤) ارجع إلى ص ١٤٤ من الكتاب.

ولا يعني ذلك (إغلاقَ الحدود)، بين الوطن والعالم الخارجي، في عصر لم يَعُدْ ممكناً فيه أن تغلَق حدود، بسبب التقّدم الكبير والهائل، في وسائل الاتّصال والمواصلات .. كما أنه ليس من طبيعة العلم ذاته، أن يكون (إقليمياً)، (متَقوْقعاً) على نفسه، وإنما هو ـ بطبيعته ـ عالَمي ـ وإنما هو يعني أن يكون (الواقِع القومي)، هو بداية تفكير العلميين، ومنتهَى هذا التفكير، حتى يكون للعلم دوره في حل مشاكل المجتمع ـ بدلا من أن يكون (سَفسَطة) فارغة، لا تنفَع، بقدر ما تضُر .

ولقد كان (دوَران) العلم حول مشكلات المجتمع، هو الذى دفع بالولايات المتحدة، إلى ذِروة من ذُرَا التقّدم، الذى تعيشه ـ بالفعل ـ اليوم، وذلك منذ صدور قانون موريل Morril سنة ١٨٦٢ وحتى الآن [١]. وبِفَضْل هذه القوانين المتتالية، تحَول التعليم الأمريكى من الدراسة النظرية، إلى دراسة المجتمع الأمريكيّ ذاته .

كما كان (دَوران) العلم حول مشكلات المجتمع، هو الذى نقل الاتحاد السوفيتّى، من التخلّف الذى كان يعيشه سنة ١٩١٧، إلى ما يتمتّع به اليوم، من مركز دولى محترم، فى أقل من نصف قرن من الزمان، على نحو ما رأينا، عند حديثنا عن (مشكلة التخلّف)، فى الفصل الخامس [٢].

ولم يكن غريباً، أن يلفت نظرَ جورج كاونتس، مدى تأثُّر نظام التعليم فى الاتحاد السوفيتى، بنظامى التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا [٣]، ألدّ أعداء الاتحاد السوفيتى، بوصفه أول مجتمع شيوعى معاصر ـ وأن يلفت نظرَ غيره، مدى اهتمام البلاشفة، بنقل (العلم) الغربيّ، إلى بلادهم، بشرط (تطويعه)، ليُلائم (التربة) الروسية، فقد «كان التقدم فى العلم الخالص، أو الأكاديمى، نوعاً من الرفاهية غير المطلوبة»، «وكان العلماء يُقَوَّمون، على أساس ما يقدّمونه من خدمة، لتحقيق التقدّم فى التصنيع» [٤].

(١) الدكتور جورج نورتون : "النظام والإدارة" ـ الفصل الأول من : **نظام التربية فى أمريكا** ـ ترجمة مجلة التربية الحديثة ـ مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأمريكية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٤٥، ص ٢٦ ـ ٣١.

(٢) ارجع إلى ص ١٠٤، ١٠٥ من الكتاب.

(3) GOERGE S. COUNTS : **The Challenge of Soviet Education** ; McGraw- Hill Book Company, Inc., New York 1957, p. 55.

(4) ALEXANDER G. KOROL : **Soviet Research and Development, Its Organization, Personnel and Funds, A Study Sponsored by the Office of Economic and Manpower Studies, National Science Foundation**; The M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachasetts, 1965, p. 230.

الأمية الحضارية :

ومثلما تعنى (الأمّيّة) (الغفلة والجَهالة) أيديولوجيًّا، أو علمياً، فإن الأمّية الحضارية، تعنى (الغفلة والجَهالة) حضارياً .

والحضارة تعنى «الإقامة في الحَضَر» (١)، أى الإقامة فى «المدُن والقُرَى والريف»، وهى «ضِد البادية» (٢).

والإقامة فى الحَضَر أو الريف، والاستقرار فيه، مع جماعة إنسانية، لا بَد أن تُؤدّى إلى (التفكير المشترك)، لحلّ ما يعترض (الجماعة) من مشكلات، وإلى «تعليم العادات والأخلاق والقوانين والعلوم والفنون .. الطيّبة» (٣)، التى تفرضها الحياة فى جماعة .

ومن ثم كان من معانى الحضارة، «العمران» (٤) أيضاً .

والحضارة ـ من هذه الزاوية ـ صفة من الصفات، التى ينفرد بها الإنسان، دون غيره من المخلوقات، إذ «لا يصحّ الرجوع إلى أىّ كائنات أخرى، غير الإنسان، لمعرفة أصل الحضارة»، "لأن الحضارة ميزة إنسانية، تمتّع بها الإنسان، بفضل مرونة جهازه العصبى وتعقّده، الذى خلق لديه قدرة على الاستدلال والاستنتاج، وخَلَقَ له ذاكرة قادرة على الاحتفاظ بشتىّ التفاصيل، وعلى استخدام رموز شفوية، هى اللغة» (٥).

وقد رأينا فى الفصل الخامس (٦)، أن العلاّمة العربى، عبد الرحمن بن خلدون، كان أوّل من تنبّه، منذ خمسة قرون، إلى ذلك (العمران)، وآثاره فى حياة البشر، والعمران عنده، هو الحضارة أو المَدنيّة Civilization، بلغتنا نحن اليوم، وإن كان (عمران) ابن خلدون، أدلّ على حقيقة الحضارة، من (الحضارة) أو (المَدَنيّة)، لأن (العمران)، يدلّ على (محصلة) الاستقرار، والتفكير المشتَرك، بينما (الحضارة) أو (المدنيّة)، تدلّ على (مقدّمة) هذا الاستقرار، الذى قد لا يؤدّى بالضرورة إلى تقدّم، أو حضارة، أو قد لا يؤدّى إلى قُدْرة على تنظّيم المجتمع، وسيطرة على البيئة الماديّة، كما تعنِى كلمة الحضارة، فى الفكر المعاصر .

---

(١) مختار الصحاح (مرجع سابق)، ص ١٥٩.

(٢) المرجع السابق، ص ١٥٨.

(3) MICHAEL PHILIP WEST and JAMES GARETH ENDICOTT, Op. Cit., p. 62.

(4) AL-NAHDA DICTIONARY: Op. Cit., p. 211.

(٥) د. أحمد حمدى محمود : **الحضارة** ـ رقم (١٥) من (كتابك) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٧٧، ص ٩.

(٦) ارجع الى ص ٩٧ ـ ٩٩ من الكتاب .

والحضارة تختلف عن العلم فى أمور كثيرة، لعلّ أوضَحها أن (العلم) يمكن أن يكون علْم القلة، بينما الحضارة، لا بدّ أن تكون حضارة الشعب كلّه، بمعنَى أن العلم سمة (شخصية)، بينما الحضارة ـ بطبيعتها ـ سمة (جماعية) .

ورغم ذلك، فإن الحضارة تعتمد على العلم، حيث أن العلم ـ كما سبق ـ يعنِى المعرفة والدراية، وإدراك الشيء على حقيقته [١]، والحضارة تعنِى (استغلال) هذا العلم، لزيادة رفاهية الإنسان، من خلال تحويل هذه المعرِفة العلمية، إلى تكنولوچيا، تعنى «التطبيق العملى لنتائج التقدّم العلمى، فى إنتاج سلع وخدمات، ذات قيمة ونفع للإنسان» [٢]، كما تعنى «تطبيق العلوم النظرية، وتطويعها فى المعامل، لنستنبط منها شيئاً ملموسا محسوساً»[٣]. في مجال الإنتاج المادى، وفى مجال الحياة الاجتماعية أيضاً . فالحضارة هى تلك العناصر الثقافية، التى «تناولها الإنسان بالتهذيب والتفكير، وحوّلها إلى وسائل، لتحقيق غايات ملموسة»، وهى «تشمل ما نسمّيه (بالتكنولوجى الأساسى)، و(التكنولوجى الاجتماعى)» [٤].

ومن ثَمَّ فإن (محو الأمّية الحضارية)، لا بدّ أن يعنِي ـ كما رأينا كلاً من (محو الأمية الأيديولوچية) [٥]، و(محو الأمية العلمية)[٦] ـ يعنِي أن يكون (الواقع الحضارى) للأمّة، هو نقطة البداية ونقطة النهاية، فى التفكير فى النهوض حضاريا بهذه الأمة، دون ما (تطلُّع) إلى (تجارب ناجحة)، في بلاد سبقتها على طريق الحضارة، كما يحدُث اليوم فى مصر، وفى غيرها من بلاد العالم الثالث .

---

(١) ارجع إلى ص ١٤٥ من الكتاب.

(٢) الدكتور محمد سيف الدين فهمي : "التكنولوجيا والجامعة" ـ **صحيفة التربية** ـ تصدرها رابطة خرّيجى معاهد وكليات التربية ـ السنة الثانية والعشرون ـ العدد الأول ـ القاهرة ـ نوفمبر ١٩٦٩، ص ٦٢.

(٣) حمدى مصطفى حرب : **التربية والتكنولوجيا في معركة التصنيع** ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦١، ص ٧ ـ من التقديم.

(٤) الدكتور محمد الهادى عفيفى : **فى أصول التربية** (مرجع سابق)، ص ١٣٧ .

(٥) ارجع إلى ص ١٤٥ من الكتاب.

(٦) ارجع إلى ص ١٤٧ من الكتاب.

وباتِّخاذ (الواقع الحضاريّ) للأمّة، منطلَقا فى (محو الأمية الحضارية)، يجب أن تلعب برامج محو (الأمية الحضارية) دوراً «في تحديث المجتمع، ورفع أمّيته الحضارية، بقدر ما يفعل بالنسبة للفرد، بتعليمه القراءة والكتابة» . «فالمسألة إذن ليست مسألة تعليمية، وإنما هى مسألة تنمية شاملة»، «بمعنى أنه لا بد أن يفضيَ إلى صورة جديدة، من العمل والموقع والنشاط» (١)، حيث أن الحضارة، «تنتقل فى سيرها إلى الأمام، من (جيل) إلى (جيل)» (٢)، فى الأمة الواحدة .

وقد كان هذا (الواقع الحضاريّ)، هو المنطلَق الذى انطلق منه كل بلد تقدّم، على نحو ما رأينا فى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى، عند الحديث عن (محو الأمية العلمية)، فيما قبل (٣).

الأمّية الأبجدية :

وهى أكثر صُوَر الأمّية بروزاً وشهرة، وإليها يتّجه كل الاهتمام، خاصّة فى بلاد العالم الثالث .

ومعنى (الأمّية الأبجدية)، هو الجهل بالقراءة والكتابة، أو (الغَفلة والجَهالة)، الناتجان عن عدم معرفة القراءة والكتابة .

وقد رأينا فى تعريفنا (لمحو الأمية) فى مطلع هذا الفصل، أن (الغَفلة والجَهالة)، اللذين يتميّز بهما الأمّى، لا يتميّز بهما، نتيجة لعدم معرفته بالقراءة والكتابة، فى حدّ ذاتهما، ولكن نتيجة لما يؤدّى إليه عدم معرفته بهما، من عجز عن الوقوف على (الأسباب)، التى تؤدى إلى تنمية شخصيته الإنسانية، وتحُول بينها ـ بالتالى ـ وبين الغَفلة والجَهالة، اللذين يتميّز بهما الأمي (٤)، إذ «الأمية الأبجدية، وإن كانت مظهرا سلبياً، فى حدود المفهوم التعليمى، إلا أنها أيضاً مظهر للتخلّف الاجتماعى بصفة عامة»، «فالأمّيّ الأبجدى، هو ابن شرعى، للمجتمع الأمّى» (٥).

---

(١) دكتور محيى الدين صابر : "تحدّى العصر" ـ تعليم الجماهير ـ مجلّة متخصّصة، تصدُر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ السنة الثانية ـ العدد الرابع ـ القاهرة ـ سبتمبر (أيلول) ١٩٧٥، ص ٨، ٩.

(٢) دكتور زكى نجيب محمود (مرجع سابق)، ص ١٤٠.

(٣) ارجع إلى ص ١٤٧، ١٤٨ من الكتاب.

(٤) ارجع إلى ص ١٤٠، ١٤١ من الكتاب.

(٥) الدكتور محيى الدين صابر : "التحدّيات الحضارية وتعليم الكبار" ـ علم تعليم الكبار ـ الجزء الأول ـ الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص ٨٠ .

أى أن محْو الأمّية الأبجدية، يُعَدّ ـ فى الفكر التربوى المعاصر ـ مجرّد (وسيلة)، (لغاية) متشعّبة أكبر، هى محو الأمية العلمية، ومحو الأمية الحضارية، وتنمية الشخصية الإنسانية، التى لا تنمية للمجتمع، بدون تنميتها .

ومن هذه (الغاية) ـ تنمية الشخصية وتنمية المجتمع ـ تستمد (الوسيلة) ـ محو الأمية الأبجدية ـ قيمتها وأهمّيتها، فى نُظُم التعليم المُعَاصِرة، وفى الفكر التربوى المعاصر .

ذلك أن علم الاقتصاد، يُعتبر «علما اجتماعياً»، «ولهذا فإنه لا يمكن، فى حقيقة الأمر، فصْل هذا العلم، أو عزله، عن العلوم الاجتماعية الأخرى، كالتاريخ وعلم الاجتماع والقانون والسياسة وعلم السكان وغيرها . ذلك أن السلوك الإنسانى في المجتمع، إنما يكون وحْدة، مركّبة ومتَنَوّعة الموضوعات أو الوجوه»، (١)، وأنه إذا كانت عوامل الإنتاج ـ عند رجال الاقتَصاد ـ «أربعة :العمل، والموارد الطبيعية، ورأس المال، والتنظيم» (٢)، فإن «كل عامل من هذه العوامل، يعتمد على مهارة إدارية، لدرجة أن الإدارة، يمكن اعتبارها عاملا آخر»، كما «يمكن إثبات أن ذكاء وكفاية العمّال، يؤثران فى الإنتاج، تأثيراً جوهرياً» (٣) .

ومن هنا كانت النظرة الحديثة إلى التعليم، على أنه «يُعَدّ مصدراً أساسياً للقوة والتقدّم والنموّ الاقتصادى»، وعلى أنه قد صار «قوة ديناميكية ، تعمل على تقدّم المجتمع، والمحافظة عليه» (٤) . «وظاهرة النموّ الاقتصادى الواضح فى الولايات المتحدة، تُعْزَى أوّلا وقبل كل شىء، إلى التعليم، وتقدّم المعرفة» (٥)، كما أن تجربة اليابان والدنمرك والاتحاد السوفيتى، تؤكد هذه الحقيقة أيضاً (٦) .

---

(١) الدكتور أحمد جامع : **النظرية الاقتصادية** ـ الجزء الأول ـ التحليل الاقتصادى الجزئى ـ الطبعة الثانية ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص ٧، ٨ .

(٢) المرجع السابق، ص ٣٠ .

(3) PAUL R. MORT and others : **Public School Finance, Its Background, Structure and Operation**; Third Edition, Mc-Graw - Hill Book Company Inc., New York, 1960, pp. 96, 97.

(4) HAROLD A. HASWELL : **Higher Education in the United States**; UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 47, 1963, P. 7.

(5) RADHAKAMAL MUKHERJEE : "Role of Education in Economic Development" , **EDUCATION AS INVESTMENT,** Edited by BALJIT SINGH; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, P. 1.

(6) D. P. NAYAR : "Education as Investment", **EDUCATION AS INVESTMENT;** Ibid., p. 58.

بل إننا ـ فى مُقام الموازنة، بين أهمّية مصادر الثروة الطبيعية، (الموهوبة) لشعب من الشعوب، ومصادر الثروة البشرية، (المخلوقة) من خلال التعليم ـ لا نملك إلا أن نرجّح كفّة الموارد البشرية، على كفة الموارد الطبيعية، ففى اليابان مثلا، «بالرغم من التضخم السكانى، وبالرغم من قلّة الموارد الطبيعية، والمساحة الأرضية بالنسبة لسكانها ـ بالرغم من هذا كله، تتوفّر فيها الإمكانيات الاقتصادية» ـ «وعلى العكس من ذلك تماماً، نجد هناك دُوَلا، كالسودان مثلا، بالرغم من توفّر الإمكانيات الطبيعية، وقلة سكانها، يسُود فيها التخلف الاقتصادى، والفقر والتأخّر» (١) .

يُضاف إلى ذلك، أن اليابان ـ مثلا ـ قد تحطّمت «تحطُّماً كاملا، فى الحرب العالمية الثانية»، «وبدأت اليابان حياة جديدة بعد الحرب»، «وتجاهلَت وجود الاحتلال الأمريكى، وركزت كل جهدها على بناء الوطن من جديد، وزادت أهمّية التعليم، حتى أعطت المدرسين مرتّبات الوزراء، ومنحَتهم صلاحيات وكلاء النيابة، وكانت النتيجة، أن أصبحت اليابان، فى عقدين اثنين من الزمن، بلداً من أكثر البلاد تقدّما فى التعليم»، «وتقدّما وقوة، فى الاقتصاد»(٢) .

ولم يكن غريباً، أن تحاول الدراسات الجادّة، الربط بين (التعليم) و(النموّ الاقتصادى)، على نحو ما رأينا عند الحديث عن (مشكلة التخلّف) فى الفصل الخامس (٣) ـ وأن تجد هذه الدراسات العلاقة مُوجبة بينهما، على نحو ما تؤكد لنا دراسة هاربيسون ومايزر، التى سبقت الإشارة إليها، فى أكثر من مناسبة، والتى ترى أنها «بعض العلاقة السببية فيما يُحتمل»، «بين القيد في مؤسسات التعليم»، «ومستوى النمّو الاقتصادى» (٤)، والتى يمكن أن نجد ملخّصها فى الجدول التالى رقم (٢)، الذى نجد فيه زيادة نسبة المتعلمين، في مراحل التعليم المختلفة، مؤدية إلى زيادة أعداد العلماء والمهندسين والأطبّاء والمدّرسين، ومؤّدية ـ بالتالى ـ إلى زيادة الدخل القومى والدخل الفردى، على السواء.

---

(١) مقداد يالّجن، **الاتجاه الأخلاقى فى الإسلام (دراسة مقارنة)** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الخانجى بمصر ـ القاهرة ـ ١٣٩٢هـ ـ ١٩٧٣م، ص ١٣٠ .

(٢) وحيد الدين خان : **نحو بعث إسلامى** ـ ترجمة وتقديم ظفر الإسلام خان ـ مراجعة عبد الحليم عويس ـ الطبعة الثالثة ـ المختار الإسلامى ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ١٢، ١٣ .

(٣) ارجع إلى ص ٩٩ ـ ١٠١ من الكتاب .

(٤) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق)، ص ٢٩٦ .

جدول رقم (٢) (١)

مراحل النموّ، مقدّرة على أساس مؤشّرات مختارة للمورد البشرى

المؤشرات	الدول			
	متخلّفة	متقدّمة جزئيا	شبه متقدّمة	متقدّمة
نصيب الفرد من إجمالى الناتج القومى (بالدولارات الأمريكية)	٨٤	١٨٢	٣٨٠	١١٠٠
نسبة القيد بالمرحلة الأولى (الابتدائى)	٢٢	٤٢	٦٢	٧٣
نسبة القيد بالمرحلة الثانية (الثانوى)	٢.٧	١٢	٢٧	٥٩
نسبة القيد بالمرحلة الثالثة (العالى)	٠.١٥	١.٦	٥	١١
المدرّسون (المرحلتان الأولى والثانية، لكل ١٠.٠٠٠ من السكّان)	١٧	٣٨	٥٣	٨٠
العلماء والمهندسون لكل ١٠.٠٠٠ من السكان	٠.٦	٣	٢٥	٤٢
الأطبّاء وأطبّاء الأسنان لكل ١٠.٠٠٠ من السكان	٠.٥	٣	٨	١٥

(١) مختارات من كتاب "النواحى الاقتصادية والاجتماعية للتخطيط التعليمى" ـ اليونسكو ـ ترجمة سعيد عبد العزيز عبد الله ـ مراجعة دكتور عبد الخالق ذكرى ـ معهد التخطيط القومى ـ مذكرة رقم (٧٨٧) ـ القاهرة ـ يونية ١٩٦٧، ص ٩ ـ من "الموارد البشرية والتنمية" ـ بقلم فردريك هاربسون.

ومن هذا يتّضح أن «التعليم، لا يمكن أن يُنظَر إليه كهدف فى حَد ذاته، وإنما كاستثمار فـى المصادر البشرية»، لما للتعليم من «قيمة فى تنمية الشخصية، وبناء الفرد، وتنمية ملكاته» [١] ـ وبالتالى تنمية الأمّة، وزيادة مواردها، فإن «الدولة، وجميع مصالحها، كالدفاع والأمن والاقتصاد والزراعة والصحة، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتربية والتعليم». «وقد قال أحدهم :إن حضارة كل قوم، تُقاس بحالة معلميهم» [٢] .

فالعلاقة «مباشرة» ـ على حد تعبير إحدى هذه الدراسات ـ «بين مستوى التقدّم التربوى فى أى مجتمع، ومستوى المعيشة فيه»، وذلك لأن «أبناء المجتمع، عندما يكونون متعلمين حقّ التعلّم، فإنهم لا بد أن يعملوا على الاستفادة من الثروة الطبيعية المتاحة لهم، بل إنهم ـ أحياناً ـ يقلبون الفقر الذى هم فيه، إلى أحسن حال» [٣]، كما رأينا فى التجربة اليابانية من قبل .

وإذا كان (محو الأمّية الأبجدية) ـ من خلال برامج التعليم ـ مجرّد وسيلة وليس غاية، كما سبق، فإن معنَى ذلك، أنه لا بّد أن يرتبط (محو الأمّية الأبجدية)، بواقع الأمة، ارتباط (محو الأمّية الأيديولوجية) و(محو الأمية العلمية) و(محو الأمية الحضارية) به، على نحو ما سبق، وإلا أدّى إلى (تخلّف)، بدلا من أن يؤدّى إلى تقدّم، على نحو ما رأينا، عند حديثنا عن مشكلة التخلّف، فى الفصل الخامس[٤]، وعلى نحو ما سنرى عند الحديث عن (مشكلة محو الأمية فى مصر).

---

(1) V. K. R. V. RAO: "Education as Investment" - **EDUCATION AS INVESTMENT**; Op. Cit.,pp. 4, 5.

(٢) جبرائيل كاتول : "فلسفة تربوية متجددة، والعمل بها في التنظيم والادارة" ـ **فلسفة تربوية متجدّدة، لعالم عربي يتجدّد** ـ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦، ص ٥٧ .

(3) **Education for Better Living (The Role of School in Community Improvement)**; U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1957 Yearbook on Education Around the World ,Washington, D.C.,p. IX.

(٤) ارجع إلى ص ١٠٠ من الكتاب .

مشكلة محو الأمية فى مصر:

فى الوقت الذى بدأت فيه مشكلة محو الأمّية، تُصبح جزءاً من تاريخ التعليم فى معظم بلاد العالم، بانحصار المشكلة، واحتفال بلاد العالم المختلفة، بلداً بعد بلد، بالقضاء على آخر أُمّىّ فيها، إما بتعليمه القراءة والكتابة، أو بمغادرته هذه الحياة كلها، فإن المشكلة لا تزال ملحّة فى بلاد العالم الثالث، ففى الوقت الذى بلغت فيه نسبة الأمّيين (١٥ سنة فأكثر) في العالم فى الستينات ٢ . ٣٤٪، كانت هذه النسبة فى جملة البلاد المتقدّمة ٥ . ٣٪، بينما هى وصلت فى جملة بلاد العالم الثالث إلى ٢ . ٥٠٪، ووصلت فى البلاد العربية إلى ٧٣٪ [١] ـ أى بنسبة أعلىَ من معدّلها فى بلاد العالم الثالث، التى تنتمى البلاد العربية إليها .

وإذا كان لبعض البلاد العربية عذرُها، حيث أنها لم تبدأ الاتصال بالحضارة الحديثة، إلا فى منتصف هذا القرن، أو قَبلَه بقليل، فى معظم البلاد العربية، فإن مصر تشذّ عن القاعدة، فى أنها بدأت تتصل بهذه الحضارة، وتسير ـ بالفعل ـ فى طريق التقدّم، منذ ما يقرب من قرنين من الزمان، ومنذ مشارف القرن التاسع عشر .

والتاريخ الحديث لمصر، يوضّح لنا ما حقّقة محمد على فى مصر، ولمصر، وبأبناء مصر، من نهضة حضارية كبرَى، أشْرنا إليها، عند حديثنا عن (مشكلة التنمية)، فى نهاية الفصل السابع [٢]، كما يحدّثنا نفس التاريخ الحديث لمصر، عما أنجزه أبناء مصر من نهضة كبرى، في النصف الأول من هذا القرن العشرين، رغم الاستعمار الإنجليزى، ورغم ما قيل عنه بعد الثورة، مِنْ أنه إقطاع، وحكم فاسد عميل، وغير ذلك، وهو كثير ...

ورغم قرابة القرنين من الزمان، من السير فى طريق التقدّم فى مصر، لا تزال الأمّية فيها منتشرة بشكل فاضح، إذ وصل عدد الأمّيين (١٠ سنوات فأكثر) سنة ١٩٧٦: ١٦٢ . ٦١١ . ١٥، بنسبة ٥ . ٥٦٪ من سكّان مصر [٣]، البالغ عددهم وقتئذ ٠٠٠ . ٠٦٧ . ٣٨ نسمة[٤].

---

(١) محمد أحمد الغنام : "مستقبل التربية في البلدان العربية ـ الجزء الأول : النظرية والواقع" ـ **التربية الجديدة** ـ مجلة فصلية، تعالج شؤون التخطيط والتجديد فى التربية ـ السنة الأولى ـ العدد الثانى ـ بيروت ـ نيسان (أبريل) ١٩٧٤، ص ٢١ ـ من الجدول رقم (١٠) ـ نقلا عن :
-- UNESCO Statistical Yearbook, 1972.

(٢) ارجع الى ص ١٢٨ ـ ١٣١ من الكتاب .

(3) UNESCO: **Statistics Yearbook**, 1977, p. 42 - Table 1 - 3.

(4) Ibid., p. 30 - Table 1 - 1.

والأمّية هنا هى الأمّية الأبجدية وحدَها، الذى كان ممكناً محاصرتها بتعميم التعليم الابتدائى، لو كانت الثورة جادّة فى ذلك، ولكنها لم تكن يوماً ما، جادّة فيه، بسبب الانشغال عن تنمية المجتمع الحقيقية، ببعثرة «أموال مصر المحدودة، على مجموعة من (المغامَرات) الخارجية، يتحقّق بها لعبد الناصر مجد أراده، وليتحقّق بها لمصر إفلاس، صارت اليوم تعيشه» (١)، حيث كلّفتنا حرب اليمن وحدها، «أكثر من مليون جنيه استرلينى يومياً، ولمدّة خمس سنوات متصلة»(٢)ـ هذا بالإضافة إلى «آلاف الملايين الأخرى، التى صرفت فى الماضى القريب، خارج حدودنا، من أجل تدعيم نُظم متداعية، وبهدف إسقاط حكومات معادية"»(٣)، حتى تحولّت مصر، من أغنى بلد عربى، عندما قامت الثورة، إلى أفقر بلد عربى، بعد مرور ربع قرن على قيامها .

ونتيجة لذلك، حدث توسّع بالفعل، في التعليم الابتدائى، ولكنه كان توسّعاً فى (الكَم)، على حساب (الكيف)، فلقد كان مقرّراً أن يتمّ استيعاب كل الملزَمين، «سنة ١٩٦٥، فى نهاية الخطة الخمسية الأولى، ولكنه لم يتحقّق، بسبب عدم دقة الخطة فى تقديراتها، فأجّل ذلك إلى سنة ١٩٧٠ ـ نهاية الخطة الخمسية الثانية ـ ولكنه لم يتحقّق، بسبب ظروف حرب ١٩٦٧، ومجهودات تلك الحرب» (٤)، ورغم ذلك، فإنه لم يتمّ استيعاب أكثر من ٨٣٪ من الملزمين سنة ١٩٧٧ (٥)، فى مدارس تعمَل لفترتين، وثلاث فترات أحياناً، وفى فصول تصل كثافتها إلى ١٤ . ٤٣ تلميذاً سنة ٧٢ / ١٩٧٣ (٦)، وتتحسّن قليلا، فتصل إلى ٤٢٩ . ٤١ سنة ١٩٧٦/٧٥، فى الوقت الذى لا تزيد فيه في ليبياً فى نفس العام، عن ٠٥٩ . ٢٧، وفى سوريا عن ٧٣٤ . ٢٤، وفى السعودية عن ٦٥٥ . ٢٤ (٧).

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ٥٢٥ .

(٢) إبراهيم سعدة : **سنوات الهوان** ـ الطبعة الثانية ـ المكتب المصرى الحديث ـ القاهرة ـ ١٩٧٥، ص ٦٩ .

(٣) المرجع السابق، ص ١٣٩، ١٤٠ .

(٤) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ٥٨٠ .

(٥) تصريح السيد وزير التعليم، أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب، فى ١٩٧٧/٢/٨، كما نشرته صحف القاهرة فى اليوم التالى .

(٦) **نشرة الإحصاءات التربوية فى الوطن العربى، للعام الدراسى ١٩٧٣/٧٢** ـ الجزء الأول ـ التحليل الاحصائى والنتائج ـ القاهرة ـ يناير ١٩٧٥ ـ من الجدول رقم ١ ـ ٢ .

(٧) **نشرة الإحصاءات التربوية فى الوطن العربى، للعام الدراسى ١٩٧٦/٧٥** ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ ادارة التوثيق والاعلام ـ القاهرة ـ ١٩٧٨، ص ١١ ـ من الجدول رقم ١ ـ ٢ .

ونتيجة لذلك، ينخفض نصيب كل ١٠٠٠ تلميذ مصرى، فى المرحلة الابتدائية، من المدرّسين، سنة ٧٥ / ١٩٧٦، إلى ٢٧.٣٣٦ مدرسا، فيما هو يصل فى ليبيا فى نفس العام، إلى ٢٤.٦٢٣، وفى دولة الإمارات العربية المتّحدة إلى ٥٦.٨٤٤، وفى السعودية إلى ٥٠.٢٥٩، وفى قَطَر إلى ٤٨.٢٤٢، وفى سلطنة عمان إلى ٧٦.١٨٦ (١).

وتكون النتيجة مع قلّة التكلفة، زيادة التسرّب من هذه المرحلة، حتى لَتَصل إلى ١٢ ـ ١٥٪، وترتفع فى بعض المحافظات، إلى ٣٠٪ (٢).

وأمام هذه الحقائق (المخجلة) ... لا يكون الطريق إلى (محاصرة) الأمية سهلا ميسوراً، حتى يكون (القضاء) عليها ممكِناً .

ومع ذلك، فليست قضيّة محو الأمية الأبجدية ـ فى نظرى ـ بنفس الدرجة من الأهميّة والإلحاح، التى يصورّها بها علماء التربية فى مصر، والمسئولون عن التربية فيها، فى نفس الوقت، إذ لا تزال مصر متخلّفة، بدرجة لا تَجعَل من الأمية الأبجدية مشكلة فيها، إذ أن محو الأمية الأبجدية، يظلّ ـ كما سبق ـ وسيلة، لا غاية .

وإنما الأكثر إلحاحا، والأقلّ تكلفة فى الوقت ذاته، هو محو الأمّية الأيديولوجية، ومحو الأمية العلمية، ومحو الأمية الحضارية، لأنها هى الغايات، التى يمكن اعتبار محو الأمية الأبجدية ذاته، مجرّد وسيلة، لتحقيقها .

ووسيلة هذا المحْو، هو أجهزة التعليم غير المباشر بالدرجة الأولى، من صحافة وإذاعة وتليفزيون، فمن غير المعقول أن تكون مصر بلداً متخلّفاً، أو نامياً، وتستغلّ هذه الأجهزة فيه لترويج أخبار المغنّين والراقصات، والحديث عن أحدث الأزياء، وإذاعة الأغانى الهابطة الخليعة، التى تقتُل فى شبابها الرجولة، وتدفع بناتها إلى الرذيلة .. وإنما المعقول أن (توجّه)، وهى ـ بالفعل ـ موجّهة من الدولة ـ لتحقيق تقدّم هذا الشعب، الذى يُنْفقُ عليها من ماله المحدود، ومن عرقه ... الكثير .. وذلك من خلال (توجيهها) لمحو أمية الشعب، أيديولوچيا، وعلمياً، وحضارياً .. حتى يأتى اليوم، الذى يكون (محو الأمية الأبجدية) فيه.. ضرورةمُلِحّة.

---

(١) المرجع السابق، ص ١٢ ـ من الجدول رقم ٣/١ .

(٢) من تصريح السيد وزير التعليم، أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب، فى ١٩٧٧/٢/٨، كما نشرته صحف القاهرة فى اليوم التالى .

ومقترحات الحل :

ومقترَحات الحَل بسيطة، في ضوء دراستنا النظرية، التي قدمناها في الباب الأول، بفصوله الثلاثة، وفي ضوء رؤيتنا لما سبق مشكلة الأمّية من مشكلات، استغرقت فصولَ الباب الثاني الثلاثة .

فالأمّية، إحدى مشكلات التربية المصرية .

والأمّية وغيرها من مشكلات التربية في مصر، جزء من مشكلات مصر الأساسية .

وللتربية دور تلعبه في حلّ مشكلات أيّ مجتمع، وهي لا تستطيع أن تلعب دورها هذا، إلا إذا كانت نابعة من (التراب) الوطني، الذي تخدُمه بالفعل .

ولقد كان (التقرير)، الذي أعدّته كلية التربية جامعة عين شمس، عن (التعليم في مصر)، بمناسبة مرور خمسين عاماً على إنشائها، دقيقاً، حين جسم (المأساة) التي تعيشها مصر، في ظهور «أنظمة وصيَغ تعليمية، بعضُها لاقى بعض النجاح في مجتمعات أخرى، فنُسرِع بتَبَنّيها»، « ويغيب عن الأذهان، أن التربية لا تُستورد، فهي بنت لأرضها، واستجابة لواقعها، يغذّيها ويسقيها نِتاج الفكر الإنسانيِ، وتجارب الشعوب»[1] .

وفيما يتّصل بالمشكلة التي نحن بصددها ـ مشكلة الأمية ـ يرى التقرير أن «نظرة سريعة إلى أرقام الاستيعاب، في السنوات الأخيرة، تُنْبِيُء عن تَزَايُد مستَمرٍ، في حجم التعليم الابتدائي»، «وباستقراء الاتجاه السائد في معدلات القُبول بالصف الأول الابتدائي، فإن هذه النسبة تبلغ ٩ . ٨١٪ في العام الدراسي ٧٧ / ١٩٧٨» . «ومن المقرَّر لها طبقاً للخطة الموضوعة، أن تبلغ ٩ . ٨٧٪، في العام الدراسي الحالي ٧٨ / ١٩٧٩»[2] .

«ومع ذلك، فإننا إذا دقّقنا النظر، في أعداد التلاميذ المقيدّين بالمدرسة الابتدائية، وتمّت نسبتُها إلى جملة الأطفال، الذين يقعون في سن التعليم بهذه المرحلة (٦ ـ ١٢)، فإن هذه النسب سوف تتضاءل كثيراً، عن تحقيق الاستيعاب الكامل، لهؤلاء الأطفال، إذ لا تتجاوز ٥ . ٦٦٪، في العام الدراسي ٧٧ / ١٩٧٨»[3] .

---

(١) كلية التربية جامعة عين شمس : **التعليم في مصر (دعوة إلى حوار)** ـ مطبعة جامعة عين شمس ـ ١٩٧٩، ص ٣ .
(٢) المرجع السابق، ص ٦، ٧ .
(٣) المرجع السابق، ص ٨ .

«ويعنى هذا، أنه على الرغم من كل الجهود المبذولة للتعليم، فإن أعداد التلاميذ المتسرّبين فى المرحلة الابتدائية، تمثل فقداً يقارب نصف أعداد التلاميذ، الذين يتمّ التحاقهم بالمدارس، وما يمثله هذا من فتح باب لالتحاقهم بجيش الأميين» [١] .

«وتزداد هذه الصورة حدّة، إذا نسبنا هذه الأعداد، إلى من تمّ تخريجهم بالفعل من المدرسة الابتدائية»، حيث «أن الذين يحصلون على الشهادة الابتدائية، تبلُغ نسبتهم، أقل من ٤٥٪، من جملة الملتحقين بالصف الأول الابتدائى، بعد قضاء ست سنوات بالمدرسة الابتدائية» [٢] .

وصحيح أن التقرير لم يقدّم للمشكلة (دواء)، إلا أنه وضع يده على (الداء)، حيث رأى أن «مشكلة الاستيعاب، ستكون أكثر حدّة فى عام ٢٠٠٠، إذ يصبح لزاما على الدولة، أن تضاعف من مدارسها» [٣] ، كما رأى «فقدان الصلة بين ما يقدّم إلى التلميذ فى مدارسنا، وبين البيئة التى يعيش فيها»، «كأنما نعدّ التلميذ لمجتمع آخر، غير مجتمعنا، ويتحدث الناس عن الأطفال الذين تركوا المدرسة، وأطلقنا عليهم مشكلة المتسرّبين، وغاب عن أذهاننا، أن ما نقدمه إلى هؤلاء الأطفال فى المدارس، قد يكون هو ما أدّى إلى تسرّبهم» [٤] .

وهى إشارة سريعة، ولكن المتأمل لها، يرى فيها العلاج الشامل .

فالإنسان المصرىّ، يجب أن يرتبط بمجتمعه المصرى، من خلال برامج التعليم النظامى، ومن خلال برامج التعليم غير النظامى أيضاً .

ويجب أن يخرج (إطار) تشكيل هذا الإنسان، عن النمط التقليدى لتشكيله، متمثلا فى نظام التعليم المدرسى، بما يؤدّى إليه، من (تغريب) للإنسان المتعلّم، عن مجتمعه الذى يعيش فيه، على حدّ ما رأيناه، فى تقرير كلية التربية .

فهناك المزارع والحقول، التى هجرتها الأيدى .. للعمل فى (الوظيفة) الحكومية، حتى اكتظت الوظائف ـ من خلال وزارة القوى العاملة ـ بالأيدى التى لا تعمل، بدلا من فتح مجالات جديدة، للأيدى التى تستجدّ .

---

(١) المرجع السابق، ص ١٠ .
(٢) المرجع السابق، ص ١٠، ١١ .
(٣) المرجع السابق، ص ٤٣ .
(٤) المرجع السابق، ص ٤٦ .

وهناك الورش المختلفة، التى صار فنّيوها (عملة صعبة) فى مجتمعنا .

وهناك المساجد والكنائس، التى آن لها أن تعود إلى دورها فى توجيه الحياة، وفى محو الأمّية، بفروعها المختلفة ـ وقد آن لرجالها أن يُعَدُّوا كمربّين، فيُختاروا من (الصفوة)، بدلا من أُسُس اختيارهم الحالّية .

وأخيراً ـ هناك الدين، الذى آن له أن يعود إلى دوره الطبيعى والطليعى، فى حياة هذا المجتمع، المؤمن بطبعه، حيث «تقرر التربية الدينية منهجا وكتاباً يدرسه الأبناء، وتأخذ وضعها بين المواد الدراسية الأخرى، ويحدُث فيها، ما يحدُث فى غيرها من المواد، وما كان سبيلا إلى تربية دينية وخلقية مناسباً . التربية الدينية، هى إحداث تعديل فى السلوك، والسلوك لا يتعدَّل بهذا الأسلوب»[1] ـ على حد تعبير تقرير كلية التربية، عن (التعليم فى مصر) .

لقد آن لهذا الدين، أن يعود، دافعاً للتعلُّم، دافعا للحياة الأفضل، دافعاً للفضيلة، دافعاً للعمل، دافعا لزيادة الكفاءة .. فى شَتَّى المجالات، وزيادة الكفاءة ـ وحدَها ـ هى القادرة، على حَلِّ كُلِّ المشكلات .

---

(١) المرجع السابق، ص ٢ .

الفصل الثامن

مشكلة أنواع التعليم ومراحله

تقديم:

انتهى الفصل الماضى، بضرورة النظر بعين الاعتبار، إلى التعليم غير المدرسىّ، أو غير النظامىّ، والاستفادة به، فى حلّ مشكلاتنا التعليمية .

وليست هذه النظرة ـ فى الواقع ـ نابعة من مجرّد (الضغوط) الاقتصادية الواقعة علينا، والتى يقف المال فيها عقبة فى طريق الإصلاح، وإنما هى نابعة ـ فى أصلها ـ من طبيعة التربية، فى القديم وفى الحديث، فإن «احتقار التعليم غير المدرسى» ـ على حدّ تعبير إيدجار فور وزملائه ـ «لم يعد إلا أثرا من آثار الماضى البائد، وهو موقف لا يجدُر بالمربّى التقدّمى»، رغم أن المدرسة «ستظل فى الحاضر والمستقبل، هى العامل الحاسم، فى تكوين الإنسان»[1] .

كما أنها ـ بطبيعتها ـ نابعة من صميم التربية الإسلامية، التى نادينْا بالعودة إليها، فى نهاية الفصل السابق أيضاً، والتى تختلف ـ بطبيعتها ـ عن التربية المعاصرة، حيث «تنصبّ التربية فى المجتمعات الحديثة المعاصرة، على (تعليم الصغار)، وتتسلخ من هذه التربية، أجهزة التعليم الأخرى، المتّصلة بالكبار، بينما تنصبّ التربية الإسلامية، على (تعليم الكبار)، وعن تربية الكبار، تفرّعت أجهزة تربوية أخرى، تهتمّ بتعليم الصغار، وإعدادهم ليستفيدوا ببرامج التعليم التى تقدّم للكبار ... وذلك عندما أحسّ المسلمون بأن هؤلاء الكبار، لا بُدّ من إعداد مُسْبَق لهم، يمكّنهم من الاستفادة من برامج التعليم، التى تقدّم للكبار .. وذلك بعدَ سنوات قليلة، من ظهور الإسلام»[2].

---

(١) إيدجار فور وآخرون : **تعلّم لتكون** ـ ترجمة د. حنفى بن عيسى ـ الطبعة الثانية ـ اليونسكو ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ الجزائر ـ ١٩٧٦، ص ٣٢ .

(٢) الدكتور عبد الغنى عبود : "التعليم مدى الحياة .. في الإسلام" ـ المقولة الثانية من : **فى التربية المعاصرة** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٧، ص ٥٧ .

والواقع أن ما توصلّنا إليه، علاجا لمشكلة الأميّة فى مصر، إنما هو نابع من تصوّر عامّ، توصلّنا إليه من خلال دراستنا النظرية، التى استغرقت الباب الأول كله، وهو أن التربية لا بدّ أن تتّصل بمجتمعها، تعكِس واقعه، وتُبلور آماله وتطلّعات أبنائه، وتستمدّ جذورها العميقة، من نبَضات قلبه .

ونبَضات قلب الشعب المصرى عامرة بالإيمان، ومنها نبعتْ أوّل فكرة للتوحيد، فى الفكر الدينى القديم، قبل أن تتنّزل بمصر للسماء ديانات .. ومن ثم كانت مصر، هى التى احتضنَت المسيح طفلا، «نحو عشر سنوات» [١] ، هربا من هيرودس، الذى أمر بقتل جميع الأطفال، الذين يولدون فى بيت لحم أو الخليل .. كما استقبلت المسيحية بعد ذلك ديناً، ووفّرت لها سُبل النموّ والازدهار .

ثم خفقَت هذه النبضات، بآخر دعوة للتوحيد وأقواها، كما جاء به الإسلام، فتسابَق المصريون إليه، وأخذ «الأقباط يقبِلون على الإسلام، وتعلّم العربية»، «وكان تحّول المصريين إلى الإسلام هادئا، لم يتبَعه تضحيات واستشهاد، كما حدث عند اعتناق المسيحية .

كذلك كان دخول المصريين فى الإسلام، أسرَع من دخولهم فى المسيحية، بحيث أن مصر، كانت من أكثر الأقاليم التى فتحها العرب، إقبالا على اعتناق الإسلام» [٢].

فالنظرة الشمولية، المبنيّة على أساس ثابت من ضمير الأمة، كانت هدفنا فى الفصل السابق، وستظلّ هى هدفنا، فيما يتبقّى من فصول .

وبها، لا بدّ أن نمهّد لأنواع التعليم ومراحله ـ موضوع هذا الفصل.

---

(١) خليل طاهر : **الأديان والإنسان، منذ مهبط آدم، حتى : اليهودية ـ المسيحية ـ الإسلام** ـ قدّم له وراجعه فضيلة الإمام الأكبر، الشيخ عبد الحليم محمود ـ دار الفكر والفن ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص ٢٧٤ .

(٢) دكتور سعيد إسماعيل على : **الأزهر، على مسرح السياسة المصرية، دراسة فى تطوّر العلاقة بين التربية والسياسة** ـ دار الثقافة، للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٤، ص ٥٠، ٥١ .

الأصل في عملية التربية :

رأينا – فى أكثر من مناسبة – أن العيب الأكبر فى التعليم المصرى، الذى منه نَبعَتْ كل مشكلات ذلك التعليم، هو افتقاره إلى (فلسفة عامة)، يشتق منها أهدافه، ويحدد – على أساسها – خطواته .

وقد كان ذلك من الملاحظات الأساسية، التى لاحظها تقرير كلية التربية، عن (التعليم فى مصر)[١].

وفيما يتّصل بأنواع التعليم ومراحله، فإننا لا بدّ أن نبدأ بتوضيح هذه (الفلسفة العامّة)، لنتبيّن – على أساسها – المشكلة، ونضع – على أساسها – الحَل .

ولقد جرى العُرف – عندنا – على النظر إلى مراحل التعليم، وكلّ منها تكاد أن تكون مستقلّة عن الأُخرَى، مع أن هذه المراحل، لا تعدو أن تكون (حلقات) طويلة، فى (سلسلة) واحدة، فقد «أصبح الفكر التربوى الحديث، يعتبر جميع مراحل التعليم العام، وحدة متماسكة، لها فلسفة واحدة، وأغراض واحدة، وإنما تنفّذ بمناهج مختلفة، وطرق مختلفة، وعلى مستوَيات مختلفة، تبعاً لمراتب التلاميذ من النضج، فى كل مرحلة» [٢].

والنظام التعليمى كلهّ – على حدّ تعبير مستر رينيه ما هو – «يشكّل، أو يجب أن يشكّل – نظريا وعَمليا – وِحدة عضوية متكاملة» [٣]، نجد فيه «مراحل التعليم، وأهدافها جميعاً ... من التعليم الإلزامى، إلى التعليم الجامعى .. وِحدة واحدة»، «قد يؤدّى فيه مدرّس المدرسة الإلزامية من الوظائف، قدر ما يؤدّيه مدرّس الجامعة» [٤].

---

(١) كلية التربية جامعة عين شمس (مرجع سابق)، ص ٢٠٣ .

(٢) الدكتور أبو الفتوح رضوان : "البُعد عن الحياة .. مشكلة التعليم الثانوى" – **الرائد** – مجلة المعلمين – السنة السادسة – العدد الرابع – القاهرة – ديسمبر ١٩٦٠، ص ٣ .

(٣) **تدريب الموظفين العلميّين والفنيّين** (مرجع سابق)، ص ٥ .

(٤) الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون : **المدرس فى المدرسة والمجتمع** – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة – ١٩٥٦، ص ٢٢ .

ولقد كانت ديانات السماء كلها، أسبَق من النظُم الوضْعية جميعاً، فى تحقيق هذه (النظرة الواحدة المتكاملة) إلى مراحل التعليم، بل وفى ربط هذه المراحل جميعاً، بمرحلة ما بعد المدرسة، وجعل التعليم ـ بحقّ ـ (من المهد إلى اللحد) ... بل وفى ربط ذلك كله بما بعد الموت أيضاً .

وقد رأينا ـ فى مطلع هذا الفصل ـ أن (تعليم الكبار)، كان هو الأساس، فى التربية الإسلامية، ومن أجله كان (تعليم الصغار)، فيما بعد .

وعلى هذا النحو الإسلامى، بدأ الفكر التربوى الحديث يسير، تحت ضغط الحياة الحديثة، وتعقّدها، فصار يرى ضرورة توفير «الفرص التربوية كلها، ابتداء من التعليم الابتدائى، وحتى التعليم العالى، لكل المواطنين» (١).

إلا أن ذلك يُعتَبر (هدفاً عزيزاً)، تسعَى مختلف بلاد العالم المتقدّمة ـ المعاصرة ـ لتحقيقه، ولكنها لا تستطيع ... ومن ثم يبحث كل منها عن (بديل) مناسِب .

وتَتّفِق هذه البلاد على (بدائل)، وتختلف ـ فيما بينها ـ فى (بدائل)، بحسب الظروف الخاصّة بكل بلد متقدّم .

فهى تَتّفِق ـ مثلا ـ على استخدام الإذاعة والصحافة والتليفزيون، كمؤسّسات تربوية، كما نرى فى تجربة (الجامعة المفتوحة)، فى انجلترا والولايات المتحدة، وفى الاتّحاد السوفيتى، على حدّ سواء .

كما تَتّفِق على ضرورة تطوير (فلسفة التربية) وإجراءاتها، من مجرّد (تعليم المعلومات)، إلى تعليم المتعلّمين : كيف يتعلّمون ؟

وبدأت الدراسات تَتّجِه صَوْب المكتبة، لتلعَب دورها فى نظام التعليم المأمول، بعد أن صارت «قضية المكتبة ـ فى واقع الأمر ـ هى قضيّة التعليم المعاصِر كله» (٢).

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : **إدارة التربية، وتطبيقاتها المعاصرة** (مرجع سابق)، ص ٩١ .

(٢) دكتور إبراهيم عصمت مطاوع، ودكتور عبد الغنى عبود : **فى التربية المعاصرة** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٧، ص ٨ ـ من التقديم .

وهذا هو موضوع الفصل الأخير من الكتاب، على أية حال، فلنؤجّل الحديث عنه، حتى يأتى مكانه، فى هذا الكتاب .

وإنما تعجّلنا به، لنؤكد ما هو موضوع هذا الفصل، وهو أن الفصل بين مراحل التعليم المختلفة، يُعتبر فصلا تعسّفياً، تحاول نظم التعليم، رغم اللجوء إليه، التخفيف منه، بوسائل مختلفة، لتخفيف ضَرره، على نحو ما سنرى .

فلسفة المراحل :

الأصل فى برامج التعليم ـ إذَن ـ أن (تنساب) مراحل التعليم، على بعضها البعض، انسياب الأجيال، على بعضها البعض، فى المجتمع الواحد، سواء كان هذا المجتمع مجتمعاً كبيراً، يعيش أبناؤه تحت سماء واحدة، أو مجتمعاً صغيراً، يعيش أبناؤه تحت سقف واحد، فى إطار الأسرة .

ففى مثل هذا المجتمع وذاك، نجد الكلّ مختلفاً عن الكل، فى كل شىء، ولكنه اختلاف ضرورى، لا غِنَى عنه للكلّ .

وهو عكس ما يحدُث فى المدرسة العصرية، التى تعامل متعلّميها «كخلاصات»، على حدّ تعبير الطبيب الفرنسى المشهور، ألكسيس كاريل، تماماً كما تعامل الحضارة الحديثة أبناءها، فإننا «نُرَبّى ونعيش ونعمل، فى قطعان كبيرة، أشبه بقطعان الأغنام»، «ومن ثَمَّ يجب ألا يُوضَع الأطفال، فى سن مبكرة جداً، فى مدارس، يعلّمون فيها بالجملة» .

«لقد ارتكب المجتمع العصرى غلطة جسيمة، باستبدال تدريب الأسرة، بالمدرسة، استبدالا تاما»[1].

(فالانسياب)، هو الأساس فى التربية، وليس وضع (حواجز) بين الأجيال، هو الأساس .

ولكن الحضارة الحديثة، حين تضَع هذه الحواجز، إنما تَضعها مضطرّة، أمام الأعداد الكبيرة، والمسئوليات الأكبر، نحو الفرد والمجتمع على السواء .

وهى عندما تَضعها، إنما تضعها على أُسُس، تكون بها (أقلّ ضرراً)، لا (أكثر نفعاً)، على نحو ما رأينا، فى (لهجة) الدكتور ألكسيس كاريل، وهو ممّن عاشوا فى ظل هذه الحضارة الغربية، لا فى ظلّ غيرها .

---

(١) ألكسيس كاريل : الإنسان، ذلك المجهول ـ تعريب شفيق أسعد فريد ـ مكتبة المعارف ـ بيروت ـ ١٩٧٤، ص ٣٠٥ .

وتنقسم مراحل التعليم فى العادة، إلى ثلاث مراحل أساسية، هى :

ا ـ مرحلة التعليم الابتدائى .

ب ـ مرحلة التعليم الثانوى .

جـ ـ مرحلة التعليم العالى .

وثُلاثية المراحل هذه، وُجدت فى الحضارة الإسلامية، بعد أكثر من أربعمائة سنة من ظهور الإسلام، حيث (تعقّد) المجتمع الإسلامى، وظهر (نظام المدرسة) إلى عالَم الوجود، ونيط به، ما يُناط بنُظم التعليم المعاصرة، من أعباء ومسئوليات .

وقد ظلّت هذه المراحل الثلاث موجودة، فى نظام التعليم الإسلامى، منذ القرن العاشر، وحتى القرن التاسع عشر، الميلاديّين، قبل أن تأخُذ البلاد الإسلامية، بنُظم التعليم الحديث، وكانت ـ وقتئذ ـ تتمثّل فى الكتاتيب، كمرحلة أولى، وكانت المرحلة الثانوية موجودة فى الجوامع، وكانت المرحلة العالية موجودة فى المساجد الكبرَى، كالجامع الأزهر فى مصر، والمسجد الأموى فى دمشق، وجامع الزيتونة، وجامع القرويين فى فاس، وغيرها .

وكانت هذه المراحل الثلاث، موجودة ـ أيضاً ـ فى الحضارات السابقة للحضارة الإسلامية، كالحضارة الإغريقية، والحضارة الرومانية، وقبلهما فى الحضارات الصينية والهندية والفارسية والمصرية القديمة .

بل إنها لا زالت موجودة حتى اليوم، بشكلها هذا .. فى فرنسا .

ومن ثم فلا بد أن يكون لهذا التقسيم، جذوره الضاربة فى الفكر البشرى، ومنطقه الواضح، فى هذا الفكر .

وتنتهِى المرحلة الأولى ـ الابتدائية ـ عادة، فى سنّ الثانية عشرة .

وتنتهِى المرحلة الثانية، فى سنّ السابعة عشرة، أو الثامنة عشرة .

وتنتهِى المرحلة الثالثة عادة، فى الثانية والعشرين أو بعدَها .

أى أن المرحلة الأولى، تبدأ مع الطفولة، وتنتهِى معها .

كما تمتدّ المرحلة الثانوية، طوال فترة المراهقة .

وتمتدّ مرحلة التعليم العالى، مع الشباب ـ قبل أن يتحمّل الإنسان ـ بعدها ـ أعباء الحياة .

وكانت هذه المراحل، تمتدّ ـ عند أفلاطون(١) ـ إلى سنّ الخمسين، وكانت مراحل خُماسية، لا ثلاثية، تبدأ من الميلاد حتى سن السابعة عشرة، كمرحلة أولى، تتبَعها أربع مراحل تالية .

وكان لأفلاطون ظروفُه، التى عاش فيها فى أثينا، فميّزته هذا التمييز، عن غيره من المفكّرين، السابقين واللاحقين على السواء، وهذه الظروف، تجعل فكره استثناء من القاعدة، وليس هو القاعدة .

وحين تقابل كل مرحلة من المراحل الثلاث، مرحلة معيّنة من مراحل العمر، فإن معنَى ذلك أن (المادّة التعليمية) التى تقدّم، (ووسائل) تقديم هذه المادّة، لا بد أن تُوضَع فيها (طبيعة) المرحلة العمرية للإنسان المتعلّم ... فى الاعتبار .

وقد أفاض الفلاسفة المسلمون ـ قبل علم النفس الحديث بقرون عديدة ـ فى الحديث عن سِمات كل مرحلة من هذه المراحل، ومتطلّباتها، ابتداء من مرحلة الحضانة، وانتهاء بالشيخوخة .

وتبدأ عناية الشيخ الرئيس ابن سينا ـ مثلا ـ بالإنسان، منذ ولادته، حيث يرى أنه «يجب أن يبدأ أوّل شىء، بقطع سُرّته فوق أربع أصابع، وتُربط بصُوف نَقِىّ، فُتِلَ فتْلا لطيفاً، كى لا يؤلم» (٢)، وحيث يتابعه فى نومه، فيرى «أن يكون رأسه فى مرقده، أعلى من سائر جسده»(٣)، وفى إحمامه ونظافته، فيكون «إحمامه بالماء المعتدل صيفاً، وبالمائل إلى الحرارة الغير لاذعة شتاء» (٤).. وهكذا، وفى إرضاعه، وصفات مُرضِعَته، وكيفية إرضاعه، وفطامه، وغيرها وغيرها .

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على (مرجع سابق)، ص ١١٣ ـ ١١٦ .

(٢) ابن سينا (الشيخ الرئيس، أبو على الحسين بن على) : **القانون فى الطب** ـ الجزء الأول ـ طبعة جديدة بالأوفست من طبعة بولاق ـ مؤسسة الحلبى وشركاه، للنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٤هـ، ص١٥٠.

(٣) المرجع السابق، ص ١٥١ .

(٤) المرجع السابق، ص ١٥١ .

فإذا انتهت مرحلة الحَضانة، كانت مرحلةُ الطفولة، التى يَعتبرها ابن مسكويه، «ساذَجة، لم تَنْتَقِش بصورة» (١)، ومن ثم كان على المحيطين بالطفل ـ فى نظر ابن الجزّار ـ ألا يدَعوا حواسَّه تَقع، إلا على كل جميل، «فمن عوّد ابنه الأدب والأفعال الحميدة، والمذاهب الجميلة فى الصغر، حاز بذلكَ الفضيلة، ونال المحبّة والكرامة، وبلغ السعادة» (٢).

حتى «إذا أتى عليه من أحواله ستّ سنين»، على حدّ تعبير ابن سينا ـ «فيجب أن يُقدَّم إلى المؤدب والمعلم» (٣)، لأنه عندئذ «تشتدّ مفاصل الصبىّ، ويستوِى لسانه، ويتهيأ للتلقين، ويَعِى سَمْعُه» (٤).

ونستطيع أن نستطرد مع (فكر) هؤلاء المفكرين المسلمين، إلى النهاية، لنجد لهم فى كل شىء منطقاً، كونه ـ بطبيعة الحال ـ من خلال فقههم الإسلامى، واطّلاعهم على الحضارات والعلوم الأجنبية، واستفادتهم بتجارب الشعوب الأخرى .. وهو فكر لا يختلف كثيراً، عما يقول به علم النفس الحديث، الذى يَفْصِله عنهم، أكثر من خمسة عشر قرناً من الزمان .

ورغم أن هذه المراحل الثلاث ـ الابتدائية أو الأولية، والثانوية، والعليا ـ هى الأساس، منذ أقدَم عصور الفكر التربوى، وفى الحضارة الإسلامية، فقد استدعت ظروف الحياة فى المجتمع المعاصر، خلق مراحل أخرى، منها على سبيل المثال، مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة المتوسّطة من التعليم .

---

(١) ابن مسكويه (أبو على أحمد بن أحمد) : **تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعراق** ـ المطبعة الخيرية ـ القاهرة ـ ١٣٢٢هـ، ص ٢٠ .

(٢) ابن الجزار (أبو جعفر بن إبراهيم بن أبى خالد) : "سياسة الصبيان وتدبيرهم" ـ مخطوط ـ نشر **بحوليات الجامعة التونسية** ـ تحقيق فرحات الدشراوى ـ العدد الثالث ـ ١٩٦٦ ـ المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية ـ تونس، ص ٣١ .

(٣) ابن سينا : **القانون فى الطب** ـ الجزء الأول (المرجع الأسبق)، ص ١٥٧ .

(٤) ابن سينا : "كتاب السياسة" ـ نشره لويس معلوف ـ **مجلة المشرق** ـ ١٩٠٦، ص ١٠٧٤ .

ومرحلة ما قبل المدرسة، مرحلة (فرَضتْها) الحياة الحديثة، وما أدّت إليه من تفكّك الأسرة، إما تفككا (باسم) الحضارة، كما نرى فى العالم الغربى الرأسمالى، حيث «حرمت شرائع الغرب ـ المسيحية ـ تعدّد الزوجات، ليحلّ محلّه البغاء، والاتصال الجنسى فى خارج نطاق الأسرة، برغم وجود هذه الأسرة، ثم حرمت الطلاق، ليعيش الزوجان تحت سقف واحد، وكل منهما معلّق بآخر، أو بأخرى، فى خارج البيت» (١) ـ وفى مثل هذا الجوّ، لا نجد مكاناً للطفولة والأطفال، فى هذه الأسرة .. لولا حماية القانون لهما ـ وإما تفكُّكا (فرضته) الدولة، لتحويل الولاء المتّجه إلى الأسرة، إلى الدولة، كما نرى فى الاتحاد السوفيتى منذ ثورته البلشفية، وفي غيره من بلاد أوربا الاشتراكية، حيث أشاع النظام النساء، «إشاعة صريحة رسمية» (٢)، بعد أن كانت هذه الإشاعة غير رسمية، عند البورجوازيين الرأسماليين، على حدّ تعبير البيان الشيوعىّ .

وكأنما اقتصر الاتصال بين الرجل والمرأة عند هؤلاء الشيوعيين، على إنجاب الأطفال، لخدمة الدولة، تماماً كما كان موجوداً فى اسبرطة (اليونانية)، قبل الميلاد بعدة قرون . بل إن ما كان موجوداً فى أثينا كان أقسَى وأعنف، فلقد كان الحبّ الحقيقى المعتَرف به ـ فى نظر أفلاطون (٤٢٧ ـ ٣٤٨ ق . م) ـ فيلسوف أثينا الكبير والشهير ـ كان «هو الحب بين الرجال، أى ما يسمّى فى المصطلح الحديث بالجنسية المثلية Homosexuality، ومن المعترف به، أن الجنسية المثلية، كانت شائعة فى المجتمع اليونانى القديم»، «ومن المعترف به أيضاً، أن شخصيات يونانية كبيرة، قد أعربت عن احترامها لهذا النمط من العلاقات الجنسية، مثل يوربيدس وسولون» (٣).

لقد قتلت الحضارة الحديثة (أثْمَن) ما فى الإنسان، وهو إنسانيته، وحوّلته إلى (معمل تفريخ) لبنى آدم، ليعملوا فى مصانعها، ويديروا آلاتها، ويحاربوا لها حروبها ... ومن ثم كان منطقيا أن تستعيض عن الأسرة، بهذه المؤسسات، التى تنشئها لما قبل المدرسة، فى مدارس الحضانةNursery Schools، ورياض الأطفال Kindergartens، التى رأينا الطبيب الفرنسى المشهور، ألكسيس كاريل، يعتبرها (جريمة) فى حق الطفولة والإنسانية (٤).

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود: **الأسرة المسلمة، والأسرة المعاصرة** (مرجع سابق)، ص٦٣، ١٦٤١

(٢) ماركس وإنجلس : **بيان الحزب الشيوعى** ـ دار التقدّم ـ موسكو ـ ١٩٦٨، ص ٦٣ .

(٣) **جمهورية أفلاطون** ـ ترجمة ودراسة الدكتور فؤاد زكريا ـ راجعها على الأصل اليونانى : الدكتور محمد سليم سالم ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤، ص ١٠٣ ـ من الدراسة .

(٤) ارجع إلى ص ١٦٧، ١٦٨ من الكتاب .

ورياض الأطفال منطقية، إذ هى تَبدأ من سن الرابعة، وتمتدّ حتى سن السادسة تقريباً، ومن ثم فهى فرصة للّعب، ولحياة الجماعة، اللذين رآهما فلاسفة المسلمين، ضروريين للأطفال فى هذه السنّ [١]، وأيّدهم فى ذلك العلم الحديث، والعلماء المُحْدَثُون .

أما غير المنطقى، فهو مدارس الحضانة، التى (تنتزِع) الأطفال من البيئة (الطبيعية) لهم، وهى بيئة الأمّ والأسرة، إلى بيئة (صناعية)، لا تستطيع أن تعوّضهم عما فقدوه، بفقد حياة الأسرة، «فالطفل يحتاج إلى أن يشعُر بمحبّة أمه وأبيه وحنانهما، بنفس القدر الذى يحتاج به إلى اللبَن واللفافات الجافّة» [٢]، فإن «الرعاية الوالدية والتوجيه – خاصّة من جانب الأم – للطفل، هى التى تكفُل تحقيق مطالب النمو، تحقيقاً سليماً، يضمَن الوصول إلى أفضل مستوى، من مستويات النمو الجسمى والنفسى» [٣]، إذ أن «السنوات الأولى فى حياة الفرد، هى الدعامة الأساسية، التى تقوم عليها بعد ذلك، حياته النفسية والاجتماعية، بجميع مظاهرها» [٤] .

على أن فى مدارس الحضانة جوانب إيجابية، منها متابعة نمّو الطفل، ورعايته صحّيا، إلا أن هذه الجوانب الإيجابية، تَتَحَطَّم – بجانبها – جوانب كثيرة، أكثر أهمّية .

ويمكن أن يُستفاد من هذه الجوانب الإيجابية، بتوفير هذه الميزات للأطفال، وهم يعيشون فى حضانة الأسرة، فيستفيدون بها، ولا يخسرون – فى الوقت ذاته – ما توفّره لهم حياة الأسرة من نُمُوّ متكامل، يُغْنى عن غيرِه، ولا يُغْنِى عنه غيرُه .

---

(١) ابن سينا : **القانون في الطب** – الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ١٥٧ .

(٢) وليم مننجر : **كل شىء عن نفسك** – ترجمة السيد محمد العزّاوى – إشراف ومراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى – رقم (٤٩) من (سلسلة دراسات سيكولوجية) – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة – يونية ١٩٦٢، ص ٤٨ .

(٣) دكتور حامد عبد السلام زهران : **علم نفس النموّ (الطفولة والمراهقة)** – الطبعة الثانية – عالم الكتب – القاهرة – ١٩٧٢، ص ٢٦٩ .

(٤) دكتور فؤاد البهىّ السيد : **الأسُس النفسية للنمو، من الطفولة إلى الشيخوخة** – الطبعة الرابعة – دار الفكر العربى – القاهرة – ١٩٧٥، ص ٢١٨ .

وأما **المرحلة المتوسّطة** من التعليم، فهى المرحلة الوَسَط ، بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، وقد تسمّى بالمرحلة الإعدادية، وقد تسمّى بالمرحلة المتوسطة، وقد تسمّى بالمرحلة الثانوية الدنيا (كما هو الحال فى بعض الولايات الأمريكية، وفى بعض أنحاء انجلترا، التى تأخُذ بنظام (المدرسة الشاملة Comprehensive School) .

وليس هناك من داع لهذه المدرسة، سوى الزحام على التعليم، الذى يجعل (حجم) المدرسة كبيراً، لو أن سنواتها الثلاث أو الأربع، كانت منضمّة إلى المرحلة السابقة عليها (الابتدائية)، أو إلى المرحلة التالية لها (الثانوية)، ولذا يكون من الحكمة، جعلُها مرحلة مستقلة، قائمة بذاتها .

ولذلك يلاحظ ، أنها لا توجَد فى الولايات المتحدة الأمريكية مثلا، إلا فى المناطق المكتظّة بالسكّان، وفى المدن الكبرى، حيث الكثافة السكانية عالية .

ومن ثم فهذه المرحلة المتوسّطة، ليست عيبا فى حدّ ذاتها، وفى ضوء نظام تعليمى، يقوم على (تفتيت) مراحل التعليم، على نحو ما استهللنا به حديثنا، عن (فلسفة المراحل) فيما قبل [1]، وإنما تكون عيْبا، إذا نظرنا إلى ما يجب أن تقوم عليه فلسفة المراحل التعليمية، من (انسياب) هذه المراحل، بعضها على البعض الآخر .

التعليم الثانوى العام والفنّى :

ومن المعقول أن يكون التعليم ـ فى مراحله الأولى ـ عاماً، لأن ميول المتعلّمين، لا تكون قد تبلورت بعد، فهم ـ فى هذه المرحلة من النضج ـ يكونون أشبَه (بالعجينة)، التى لم (تتشكّل) بعد، ولكنها فى طريقها إلى التشكيل، من خلال النمّو، وتطوّر وظائف الأعضاء، ومن خلال الاحتكاك بالمجتمع، ومرافقه ومؤسّساته المختلفة ، وقُوَى الإنتاج فيه، ومن خلال وسائل التأثير فى الإنسان أيضاً ـ من مدرسة وكتاب وإذاعة وتليفزيون وصحافة .

أى أن هذا التشكيل، يتمّ نتيجة (تفاُعل) مستمّر، بين قُوىَ الإنسان وملَكاته ومواهبه الداخلية، وبين البيئة التى (يحتكّ) بها، ويتأثّر، سواء فى ذلك، البيئة القريبة والبيئة البعيدة، على السواء .

وأنسبُ الأوقات لهذا التشكيل عادة، هو مرحلة المراهقة، التى يبدأ التبلوُر فى أوّلها، ويكتمل فى نهايتها ـ أى فى مرحلة الدراسة الثانوية .

---

(١) ارجع إلى ص ١٦٧، ١٦٨ من الكتاب .

ومن ثَمّ يكون من الخطأ، توزيع المتعلّمين على ألوان التعليم المختلفة، فى مرحلة مبكّرة من عمر الإنسان، قبل مرحلة المراهقة، كما كان الحال من سنة ١٩٥٧ إلى سنة ١٩٦١ فى مصر، حيث كان التوزيع على أنواع التعليم المختلفة، يبدأ مع بداية المرحلة الإعدادية (من سن ١٢ ـ ١٥ سنة)، قبل أن يُكتشف خطأ (التسرّع) بهذا التوزيع، فيؤجل إلى المرحلة الثانوية، كما هو الوضع حالياً فى مصر .

والتوزيع على أنواع التعليم المختلفة، أمر بالغ الصعوبة والتعقيد، خاصة فى نظام تعليمنا (المصرىّ) الحالىّ، الذى يبدأ فيه هذا التوزيع، مبكّراً، في سنّ الخامسة عشرة، حيث تكون هذه الميول لم تتبلور بعد، وإن كانت تسير فى طريقها إلى هذا التبلوُر .

وتكاد سنّ الخامسة عشرة هذه، أن تكون بداية التعليم الثانوى، فى معظم نُظُم التعليم المعاصرة، ولكن التعليم الثانوى فى معظم هذه النظم، ليس كالتعليم الثانوى فى مصر، وغيرها من البلاد العربية ـ (حكماً أبدياً) على الإنسان، بأن يختار طريقاً واحداً، زراعة أو صناعة أو تجارة، أو طريقاً موصلًا إلى التعليم العالى، وإنما التعليم الثانوى بها، هو المرحلة التى يتمّ فيها (عمليا)، صقْل المواهب والقدرات .

أى أنه بداية الطريق، وليس نهاية الطريق، كما هو حاله فى نظام التعليم فى مصر، وفى غيرها من البلاد العربية .

واعتبار المرحلة الثانوية نهاية الطريق، كما هو الحال عندنا، هو الذى يخلق (الأزمة) الحقيقية فى التعليم، على حدّ ما يعبر عنها فلا ندر، حيث يرى «تفاوتا خطيراً بين أنواع التعليم الثانوى، فالإقبال على التعليم الفنّى، لا يزال منخفضا، بالنسبة للإقبال على التعليم العام»، «والتعليم الفنّى فى معظم البلاد النامية فى الوقت الحاضر، يكاد يكون مستورداً من الخارج، لم يُعدَل شكله ولا معناه، وهو إلى جانب ذلك باهظ التكاليف، وليس بينه وبين الحقائق الاقتصادية، إلا صِلات واهية» [1] .

والنمَط المألوف فى هذا التعليم الثانوى، هو نظام المدرسة الشاملة Comprehensive School، التى «تبدأ الدراسة فيها عامة، ثم تتخصّص شيئاً فشيئاً»، وفى «مثل هذه المدرسة الثانوية الشاملة، يمكن أن تتبلور اهتمامات التلاميذ وتنمو» . كما أن «مثل هذه المدرسة، ستكون صورة حيّة للمجتمع الخارجي، تعكِس ما به من ألوان نشاط» [2] .

---

(١) أ. ت. فلاندر : "التدريب المهنى : هل تكون له نُظُم، أم يظل (تروسا) فى الإدارة الاقتصادية؟" ـ ترجمة أحمد خاكى ـ **مستقبل التربية** ـ تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو، ومركز مطبوعات اليونسكو ـ العدد السابع ـ السنة الثانية ـ القاهرة ـ يوليو ١٩٧٤ (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة)، ص ٤٢٣، ٤٣٤ .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : **إدارة التربية، وتطبيقاتها المعاصرة** (مرجع سابق)، ص ١٢٦ .

يضاف إلى ذلك، أن مثل هذه المدرسة، هى التى تحطّم تلك (الفواصل المصطنعة)، بين أنواع التعليم الثانوى المختلفة، وتوفّر لهذا التعليم الثانوى، «شيئاً من المرونة والسهولة واليسر» (١)، وهذه المرونة ضرورية، «لتتاحَ الفرصة لكل ذى موهبة، أن يترقّى بمواهبه، فيما هو مستعدّ له، وليقوم التوازن، بين أنواع التعليم المختلفة، طبقاً لحاجة البلاد إلى كُلّ نوع منها»(٢).

أما أن يُغلَق الباب فى وجه البعض، ويُفتَح فى وجه البعض الآخر، دون منطق واضح، سوى مجموع درجات هذا، ومجموع درجات ذاك، فهذا هو الأمر غير المنطقى بالفعل .

ويحلّ الاتحاد السوفيتي والمعسكر الشيوعى المشكلة، بغير طريق المدرسة الثانوية الشاملة هذا، ولكنه حلّ، خيرٌ بكثير من الحلّ الموجود عندنا، إذ يجعل التعليم الثانوى الفنّى، يؤدّى إلى الكليات الجامعية الفنّية، فالتعليم الثانوى الزراعى، يؤدّى إلى كلية الزراعة، والتعليم الثانوى الصناعى يؤدّى إلى كلية الهندسة، وهكذا . بل إن النوعين من التعليم الثانوى الفنى، والعالى الفنى، يتبعان الوزارات الفنّية، «فوزارة الصحة تشرف على معاهد الطبّ ومدارسه، كما تشرف أيضاً على دور الحضانة، وتُشرف وزارة الزراعة على معاهد الزراعة، والأكاديميات الزراعية، والمدارس الفنية . وتشرف وزارة المواصلات على المعاهد والمدارس، التى تدرّب الأفراد على العمل، فى ميدان المواصلات.

وتُشرف وزارة الثقافة، على معاهد الثقافة والكونسرفتوار ومدارس الفنون، ومعاهد السينما والمسرح» (٣).

وفى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى معاً، لا نجد التوزيع على أنواع التعليم الفنّى، على أساس الدرجات وحدها، كما هو الحال فى مصر وغيرها من البلاد العربية، وبلاد العالم الثالث، بل يُعتمد فى هذا التوزيع، على مجموعة من الوسائل والمقاييس، هى : الملاحظة، والسيرة الذاتية، ودراسة الحالة، والسجلات، والاختبارات النفسية (٤)_ بالإضافة إلى اختبارات الميول والقُدرات، والامتحانات، والاختبارات التقليدية، بطبيعة الحال .

---

(١) طه حسين (مرجع سابق)، ص ٢٢٥ .

(٢) أحمد نجيب الهلالى : **تقرير عن إصلاح التعليم فى مصر** _ وزارة المعارف العمومية _ المطبعة الأميرية _ القاهرة _ ١٩٥٠، ص ٢٥ .

(٣) الدكتور محمد منير مرسى : **الاتجاهات المعاصرة، فى التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ١٧٠، ١٧١ .

(٤) سيد مرسى : **التوجيه المهنى** _ معهد التخطيط القومى (مصر) _ مذكرة رقم (١٠٤) _ القاهرة _ ١٩٦١/١٢/١١، ص ١٠ .

التعليم الجامعى والعالى :

والتعليم الجامعىّ والعالى، قديم قدَم الحضارات الإنسانية، فما من حضارة قديمة قامت، إلا وكان هذا التعليم الجامعى والعالى، ثمرة من ثمراتها، أو سبباً من أسبابها .

وجامعة أون بعين شمس بمصر، وكذا جامعات معابد الكرنك وممفيس وإدفو وهراكيوبوليس وتلّ العمارنة بمصر أيضاً ـ وجامعة بنارس وجامعة ناديا وغيرها من جامعات البراهمان فى الهند، وكلية (أكاديمية) هان لين يوان ، فى الصين .. كلها جامعات قديمة مشهورة، شُهرة الأكاديمية والليسيه فى أثينا.

والتعليم العالى مرتبط بالحضارة، لأنه هو الذى يوفّر لها قواها البشرية، ذات المستوى العالى من الإعداد، القادرة على حمايتها، وعلى النهوض بها ودفعها كذلك .

ومن ثمّ صار التعليم العالى ـ فى حضارتنا الراهنة ـ أكثر أهمّية وإلحاحا، بسبب تعقّد الحضارة الإنسانية المعاصرة [١]، والدور الذى يقوم به اليوم، «فى خدمة التطوّر القومى»[٢] ـ على حد تعبير ويدنر Weidner.

ولم يكن عجيباً، أن يكون (نموّ) التعليم العالى فى بلد من البلاد، (معياراً) من معايير تقدّمه، وأن تكون أكثر البلاد المعاصرة تقدّماً، هى أكثر البلاد اهتماما بالتعليم العالى، وتوفيراً له، بالنسبة لأكبر عدد ممكن من أبنائها، كما يرينا ذلك الجدول التالى رقم (٣)، الموجود بالصفحة التالية، والذى يظهَر به مدى ارتفاع نسبة الملتحقين بهذا التعليم العالى فى الولايات المتّحدة، التى تتربّع ـ اليوم ـ على قمّة التقدم العالمى (٤٣٪)، ثم ارتفاعه ـ بدرجة أقلّ ـ فى الاتحاد السوفيتى، الذى اختصر الطريق إلى التقدّم فى فترة زمنية قياسية، لا تكاد تصل إلى نصف القرن من الزمان، معتمدا على هذا الاهتمام بالتعليم العالى، على نحو ما رأينا، عند حديثنا عن (أنماط التقدم فى عالمنا المعاصر)، فى الفصل الخامس[٣] ـ وقد بلغت هذه النسبة فى الاتحاد السوفيتى ٢٤٪ .

---

(1) ALICE M. RIVIN : **The Role of The Federal Government, in Financing Higher Education;** The Bookings Institution, Washington, D. C., 1961, p. 144.

(2) EDWARD WEIDENER : ***The World Role of Universities,*** The Carnegie Series in American Education; Mc Graw-Hill Book Company, New York, 1962, p.20.

(٣) ارجع إلى ص ١٠٤ ـ ١٠٥ من الكتاب .

جدول رقم (٣)

مقارنة نسبة الطلاب إلى السكان، فى بعض الدول المتقدّمة

(من سن ٢٠ ـ ٢٤) (١)

البلاد	عدد الطلبة	نسبة الطلبة على عدد السكان، الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٤ عاما
الولايات المتحدة	٥.٥٢٦.٠٠٠	٤٣ بالمائة
الاتحاد السوفيتى	٤.٠٠٠.٠٠٠	٢٤ بالمائة
اليابان	١.٣٧٠.٠٠٠	١٣.٥ بالمائة
فرنسا	٥٠٠.٠٠٠	١٦ بالمائة
إيطاليـا	٢٨٤.٠٠٠	٦.٩ بالمائة
ألمانيا	٢٨٠.٠٠٠	٧.٥ بالمائة
كـــندا	٢٣٠.٠٠٠	٢٢ ٥ بالمائة
بريطانيـا	١٦٥.٠٠٠	٤.٨ بالمائة
السويد	٦٢.٠٠٠٠	١١ بالمائة
بلجيكا	٥٤.٠٠٠	١٠ بالمائة

كما يُرينَا الجدول أيضاً، تلك (الهوّة) التى تفصل بين البلدين، وبين بلاد سبقتهما ـ معا ـ على طريقَ التقدّم، بقرون، كفرنسا (١٦٪) وألمانيا (٥ .٧٪) وبريطانيا (٥ .٢٢٪) .

ويلاحظ فرانك باولز، زيادة أعداد الطلبة المسجّلين فى التعليم العالى، فى العالم عموماً، في الفترة من ٥٠/١٩٦٠ (٢) ـ أى فى الفترة التى تلت الحرب العالمية الثانية، كما يلاحظ أن نسبة الزيادة كانت أكبر، فى بلاد العالم الثالث، التى حصلت على استقلالها فى هذه الفترة، وأنها كانت أقل فى البلاد المتقدمة، التى كانت لديها جامعاتها العريقة ـ بالفعل ـ منذ قرون، ففى «أفريقيا، بلغت نسبة زيادة أعداد طلبة التعليم العالى ١٤٤٪، فشملت بذلك أعلَى نسبة فى العالم»(٣) ، بينما هى لم تز دفى أمريكا الشمالية»، «إلا بنسبة ٣٢٪، وهى نسبة تقلّ عما سُجّل فى مناطق العالم الخمس، موضع هذه الدراسة . ولكن لا يَسَعُنا المقارنة، دون أن تَأخُذ بعين الاعتبار، العدد الكبير الذى تمثله هذه النسبة، بالقيمة المطلقة»(٤) .

---

(١) جان جاك سرفان شرابير (مرجع سابق)، ص ٩٤ .

(٢) فرانك باولز : **القبول فى التعليم العالى، دراسة عالمية عن القبول فى الجامعات**، صدرت عن المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو"، والاتحاد العالمى للجامعات ـ ترجمة هشام دياب ـ مطبعة جامعة دمشق ـ دمشق ـ ١٣٩٤هـ ـ ١٩٧٤م، ص ٢٠٠ .

(٣) المرجع السابق، ص ١٨٠ .

(٤) المرجع السابق، ص ٢١٤ .

على أن القضيّة ليست قضيّة (افتتاح) جامعات، كما نَرَى فى بلاد العالم الثالث، لأن المبنى الجامعىّ، ليس هو قوام الجامعة، وإنما قِوام الجامعة هو الطالب والأستاذ، والمكتبة، والمعمل، التى من خلالها تستطيع الجامعة أن تقوم بواجباتها الثلاثة، وهى «(أ) إعداد الطالب لحياة مهنيّة، (ب) والبحث العلمى، (جـ) وإعداد باحثى المستقبل» [١].

والطالب ـ كمقوّم أول من مقوّمات الجامعة ـ لا بدّ أن يكون مستعداً لتحمّل (مشاقّ) الدراسة الجامعية، وذلك من خلال تدريبه على البحث، فى مراحل التعليم السابقة لمرحلة التعليم العالى، وعلى وجه التحديد فى المرحلة الثانوية، التى ينتقل منها الطالب مباشرة إلى التعليم العالى، ولذلك يلاحظ الدارسون، أن من العيوب الأساسية للتعليم العالى فى بلاد العالم الثالث، ما يعانيه من النقص، «فى عدم الكفاية فى التعليم الثانوى، أو الافتقار إلى الطلبة الذين يُعَدّون الإعداد اللائق» [٢] . وأن هذه البلاد ـ لذلك ـ «تندفع» «فى تقدير أهميّة التعليم العالى، أكثر مما تستحق، لأنها لم تلمس المزايا الأكيدة، فيما دون ذلك من مراحل التعليم» [٣]، فى الوقت الذى لا يقتصر إعداد الأفراد العلميين فيه، على مرحلة التعليم العالى وحدها، وإنما هو «يمتدّ إلى مراحل التعليم، التى تسبِق ذلك، وهى مرحلتا التعليم الثانوى والإعدادى» [٤] .

وكانت النتيجة، أن تحوّلت الدراسة فى معظم جامعات العالم الثالث ـ ومن بينها مصر ـ إلى لون من ألوان الدراسة الثانوية، التى تعتمد على دراسة نظرية، تُحفَظُ وتُستظْهَر، وتُستَعرض فى ورقة الامتحان، وعلى أساسها يميّز بين الطالب الممتاز، والطالب الضعيف، وتُفتح للطالب الممتاز أبواب الدراسات العليا، التى ينتقل ـ من خلالها ـ إلى الانضمام إلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات عادة .

وقد وصل بالأمر، إلى هذا الحدّ من التردّى، بطبيعة الحال، انهيارُ المقومات الثلاثة الباقية، على نحو ما سنرى .

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : **فلسفة النظام التعليمى، وبنية السياسة التربوية** (مرجع سابق)، ص ٢٣٧ .

(٢) **تدريب الموظفين العلميين والفنّيين** (مرجع سابق)، ص ٨ .

(٣) لواء عبد المجيد العبد : **تطوّر أهداف التعليم والتدريب فى مصر** ـ معهد التخطيط القومى ـ الدورة التدريبية الرابعة (نوفمبر ـ ديسمبر ١٩٦١) ـ القاهرة ـ يناير ١٩٦٢، ص ١١ .

(٤) **تقرير لجنة العلوم الأساسية** ـ مطبعة جامعة عين شمس ـ ١٩٦٣، ص ٧ .

والأستاذ ـ المقوّم الثانى ـ لا بد أن يُحسَن إعداده، بحيث يكون (باحثاً علمياً) بالدرجة الأولى، وقادراً ـ فى الوقت ذاته ـ على القيام بمهامّ التدريس، أى ينقل ما يتوصل إليه ـ من خلال بحثه ـ إلى طلابه، والتأثير فيهم، ليختار ـ من بينهم ـ مَن يراه قادراً على أن يسير على نهجه .

ولا يستطيع هذا الأستاذ ذلك، ما لم يوفّر له جَوّ العمل العلمى، بحيث يجد ـ بجانب التدريس ـ وقتا للبحث، ويجد وقتاً للقراءة، ومكتبة يقرأ فيها، ومعملا يجرّب فيه، وعدداً محدوداً من الطلاب يؤثّر فيهم، (باحتكاكه) بهم عن قرب، حتى يتأثروه بالفعل .

ومن ثم كانت نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة، وما يخصّ الطالب من كُتب المكتبة، والمصروف السنوى على كلّ طالب، من المؤشرات الأساسية، التى يُعتمد عليها فى قياس (كفاءة) الجامعة، والجدول التالى رقم (٤)، يوضح لنا الوضع فى أعرق جامعاتنا (القاهرة والاسكندرية وعين شمس)، مقارنا بالوضع فى بعض جامعات الولايات المتحدة الأمريكية (شيكاغو وهارفارد)، وبعض جامعات انجلترا (لندن وكامبريدج)، وما يرد فى الجدول من أرقام، لا يحتاج إلى تفسير، فنسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة، تقل هنا، وترتفع هناك، والمصروف السنوى على كل طالب، يقلّ هنا، ويرتفع هناك، وكذلك ما يخصّ الطالب من كُتب المكتبة .

جدول رقم (٤)

مقارنة بين كُبرى جامعات مصر، وبعض جامعات العالم فى بعض الأمور الحيوية[١]

الجامعة	نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة	المصروف السنوى على كل طالب (آلاف جنيه)	ما يخُصّ الطالب من كتب المكتبة
شيكاجو	١ : ٨.٣	٥.٥	٢.٠
هارفرد	١ : ٣.٧	٢.٥	٦.٥
لندن	١ : ٧.٢	٠.٦	٠.٨
كامبردج	١ : ١٠	٠.٥	٢.٠
القاهرة	١ : ٣٣	٠.١	٠.٣
الإسكندرية	١ : ٣٢	٠.١	٠.٢
عين شمس	١ : ٤٠	٠.٠٨	٠.٢

(١) دكتور رءوف سلامة موسى (مرجع سابق)، ص ١٩٤ .

بل إن بعض الكليات، في بعض الجامعات الإقليمية في مصراليوم، تفتقر إلى أستاذ واحد، وإلى كتاب واحد في المكتبة .. ولسنا نقول بذلك على سبيل المبالغة، وإنما هو أمر، تناقلته صحُفُنا اليومية، كما تحدثت عنه التقارير الرسمية، وصرّح به المسئولون أنفسهم .

ولو أننا تركنا جامعاتنا العريقة، وتركنا مقارنتها ببعض الجامعات العالمية، إلى مقارنتها ببعض الجامعات العربية، الحديثة المولد، والتي تعتمد على جامعاتنا أساسا، في (كل شيء)، فإننا سنجد الوضع أسوأ. لقد هبط نصيب كل ١٠٠٠ طالب من أعضاء هيئة التدريس في مصر، سنة ١٩٧٣/٧٢ مثلا، إلى ٢٣.٨٤ أستاذاً، في الوقت الذي ارتفع فيه هذا النصيب في الأردن، في نفس العام، إلى ٣٦.٢٢ أستاذاً، وفي السعودية إلى ٧١.٣٤ أستاذاً [١] . كما وصل نصيب الطالب الجامعي من نفقات تعليمه، إلى ١٥ دولاراً في الكليات النظرية، و٣٥٠ دولاراً في الكّليات العَملية، بينما وصل في لبنان إلى ٩٥٠ دولاراً [٢] .

وإذا كان الأمر على هذا النحو، إذا نحن قارنا الوضع بمثيله في البلاد العربية، الأكثر تخلّفا من مصر، فإنه لا بدّ أن يكون أسوأ، إذا هو قُورِن بمثيله في البلاد المتقدّمة .

ولو أكملنا المسيرة ـ بعد الحديث عن الطالب والأستاذ ـ إلى الحديث عن المعامل وكُتب المكتبة، فسنجد مبرّرات أكبر وأكثر، لضعف التعليم العالي عندنا، حتى لقد صارت الكليات الجامعية، تقبل «من الأعداد، مالا طاقة لها بإيوائه، ولا تتسع له جنباتها»، وحتى «كثرت الشكوى من ازدحام الجامعات، ومن ضيق قاعات المحاضرات، عن أن تستوعب طلابا، ومن تعذّر رؤية المحاضِر وسماعه، ومن الأجهزة المحدودة، ومن قصور المختبَرات، عن التوفية بحاجاتِ الطلاب» [٣].

ويزيد الوضعَ سوءاً، أن الباحثين الجادّين، لا يَجِدون كُتبا ولا معامل، ولا مرّتبات تضمَن لهم حدّ الكفاف، فلا يكون أمامهم إلا أن يعودوا من حيث أتوا، إلى بلد من البلاد المتقدمة، حتى لقد هاجر من بلاد العالم الثالث إلى البلاد المتقدمة «في الستينات» وحدها، «حوالي ٣٠٠.٠٠٠ فرد في السنة، ويبلغ عدد المدرّبين منهم تدريباً عالياً، حوالي ١٥٪، أي ما يقرب

---

(١) من تصريح السيد وزير التعليم، أمام لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشعب، في ١٩٧٦/٤/٢٨، كما نشرته صحف القاهرة في اليوم التالي .

(٢) **نشرة الإحصاءات التربوية في الوطن العربي ـ ١٩٧٣/٧٢** (مرجع سابق)، من الجدول رقم ٢ ـ ٢ .

(٣) دكتور أحمد حسن عبيد : **فلسفة النظام التعليمي، وبنية السياسة التربوية** (مرجع سابق)، ص ٢٥٠ .

من ٥٠٠٠٠ر٠ شخص»[1] ـ وحتى لقد عدّت بعض الدراسات هذه (السرقة) للعقول ـ أو للأدمغة ـ لونا من ألوان (الاستعمار الجديد)[2]، وهو كذلك بالفعل، إلا أن بلاد العالم الثالث شريكة فى (الجريمة)، بما توفره من (عوامل طرد) لخيرة أبنائها، فى الوقت الذى توفّر فيه البلاد المتقدمة لهؤلاء الأبناء، كل (عوامل الجَذب) .

والإمكانيات مُتاحة فى بلاد العالم الثالث، على عكس ما يدّعى المسئولون فيها، بدليل توفّر هذه الإمكانيات وزيادة .. للمغنّيين والراقصات .. ولكن المسألة تحتاج إلى (حُسْن نيّة)، من السلطات الحاكمة فيها، لو أدرك هؤلاء المسئولون، ما أشار به جارشيا Garcia، فى دراسته للواقع المصرى، حين رأى أن «نشاطات البحث، وتدريب العلماء والتكنولوجيين، ذوى المستوَى العالى، فى الجامعات، يجب أن تشجّع، وتزوّد بالتأييد المادّى المناسب، كما أن دور الجامعات فى التقدّم العلمى والتكنولوجى فى البلاد، يجب أن يعظّم» [3] .

ومن ثمّ، فلا بدّ أن يسبق إصلاحَ التعليم الجامعى والعالى فى مصر، إصلاحُ التعليم الثانوى والإعدادى والابتدائى .. إضافة إلى عدم افتتاح كلية جامعية، إلا إذاً توفر لها المكان والمكتبة والمعامل، وأعضاء هيئة التدريس .

بل إنه يجب إعادة النظر فى الكليات الجامعية الحاليّة، التى لا تتوفّر لها مثل هذه الأمور (الجوهرية)، فخير لمصر أن يكون بها عدد قليل من الحاصلين على مؤهّلات جامعية .. ولكنهم معدّون إعدادا جيّداً، من أن تكون بها الأعداد الحالية، بإعدادها الناقص المبتور .. خاصّة وأن هؤلاء الخريجين، لا يجدون المرافق والمؤسّسات، التى تستوعبهم، فيضطرّون إلى البقاء سنوات، حتى تتمكّن (وزارة القوى العاملة)، من أن تجد لهم أماكن، تضيفهم فيها، إلى جملة القوى (العاطلة)، التى تشلّ مرافق حياتنا المختلفة، فى كل مكان، وفى كل مجال .

---

(١) البناء العصرى للدولة، وهجرة الموهوبين ـ وزارة التعليم العالى ـ الإدارة العامة للنشاط الثقافى والعلمى ـ رقم (٣٧) ـ القاهرة (استنسل)، ص ٣ .

(٢) محمد عبد الفتاح أبو الفضل : الاستعمار الجديد والدول النامية ـ المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ـ القاهرة ـ ١٩٦٩، ٤١ .

(3) R. V. GARCIA : United Arab Republic, Government Structures for Science Policy, 10 - 17 January 1969, UNESCO, Serial No.1342 / BMS. RD / SCP, Paris, July 1969, p. 8 .

الفصل التاسع
مشاكل المعلمين

تقديم :

وتُعتبر مشاكل المعلمين، من أكثر المشاكل إلحاحا وأهمّية، فى نظم التعليم المعاصرة، لما سَنَراه فيما بعد من أسباب، فرضت نفسها على (واقع) القرن العشرين .. ولكن الغريب فعلا، هو أن نظام التعليم المصرى، يضعها فى ختام مشكلات التعليم فى مصر، من حيث الأهمّية، ومن حيث الاحتفال بها .

ولعلّى لا أُبالغ إذا ادّعيت، أن مشاكل المعلمين، تُعتبر أساس مشكلات التعليم فى مصر، وأساس مشكلة تخلّفها، ومشاكلها التنموية بالتالى، وذلك لأن المعلم الجيّد، قادر ـ كما كان فى عصور التاريخ المختلفة ـ على أن يعوّض (النقص)، الذى يمكن أن يكون موجودا، سواء فى فلسفة التعليم وأهدافه، وفى المناهج وطرُق التدريس، وفى نقص الإمكانيات .. أيضاً .

وتَوفُّر كل شىء لنظام التعليم، ووضعه فى يد معلم سَيِّىء، يُحيل كلّ جميل إلى قبيح، وكل إمكانية نجاح، إلى فشل .

ومن ثم وجب التمهيد للمعلمين ومشاكلهم، ببعض الأمور، المتّصلة بهؤلاء المعلّمين .

مِهنَة التعليم :

عرفت الحضارةُ الإنسانية التدريس كمهنة، منذُ أقدم العصور، وكانت هذه المهنة، هى أشرفَ المهَن على الإطلاق، ومن ثم لم يكن يستطيع مزاولتها، إلا (الصفوة المختارة)، من أبناء الأمةَ .

ولم يكن غريبا أن (يحتكر) الكهنةُ هذه المهنة، فلقد كان الكهنة فى هذه الحضارات القديمة، هم «أشرف الطبقات وأعلاها»، و«كانوا يشَغلون جميع مناصب الحكومة، ومراتبها الرفيعة، ويتولّون جميع الأعمال والشئون، التى تحتاج فى إدارتها إلى المهارة والعلم، فكانوا الأطبّاء والمهندسين والمعلّمين والقضاة والمؤرخين»[1]، كما كانوا «رجال العلم وحَفَظتَه، والمعلّمين والمؤدّبين، وكان الرجل إذا التمس مُعلّما لِوَلَدِه، لم يجده إلا بين رجال هذه الطائفة»[2] .

---

(١) مصطفى أمين : **تاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص ١٣ .
(٢) المرجع السابق، ص ١٨ .

ولم يكن هناك إعداد للمعلّمين، على هذا النحو الذى نراه فى نُظم التعليم المعاصرة، وإنما هذا الإعداد على هذا النحو، من (مستحدَثات) الحضارة الحديثة وحدها، على نحو ما سنرى فيما بعد، وإنما كان هناك (اختيار) لأحسن العناصر، من بين الخرِّيجين، لتتولّى مهام التدريس، بعد اجتياز سلسلة من (الإجراءات)، يَصِلون ـ فى نهايتها ـ إلى هذه الدرجة الرفيعة، إن ثبت أنهم أَهْلٌ لها .

ومن ثم كان إعداد المعلم، بصورته الراهنة، غير موجود، ولكن إعداد المعلم على عمومه، كان موجودا فى الحضارات التى سبقت حضارتنا المعاصرة، بصورة أقرب إلى المثالية .

وقد بلغت هذه الصورة، درجتها المثالية بالفعل، فى ديانات السماء . والفرق بين إعداد المعلم فى الحضارات القديمة، وفى الديانات السماوية، هو أن المعلم كان فى الحضارات القديمة، صاحب (مهنة) على نحو ما سبق، فى تقديمنا لهذا الفصـــــــل ، بينما هو فى ديانات السماء، رجل صاحب (رسالة) .

وكَوْن المدِّرس صاحب مهنة، يعنِى (التزامه) بأخلاقيات مهنته، و(بأوامر) مَن يدفَع له، بينما كونه صاحِب رسالة، يعنِى (التزامه) برسالته وحدها، حتى ولو أدّت به إلى (التضحية) من أجلها، والاصطدام بالسلطة، إن استدعَى الأمر ذلك .

إنه ـ كصاحب مِهنة ـ لا بدّ أن يستفيد، ولكنه ـ كصاحب رسالة ـ قد يُضَار .

وتحتلّ (شخصية) المعلّم درجة كبيرة من الأهمية، فى المعلم القديم، بينما تحتّل (معلوماته)، القدر الأكبر، فى المعلم المعاصر .

ولقد كان أنبياء الله، عليهم السلام، معلّمين، بل لقد كانوا معلّمِين للمعلّمين، فقد تخرّج على يدى كلّ منهم، جيل ـ أو أجيال ـ من المعلّمين، الذين دافعوا عن الرسالة معهم، وساهموا فى نشرها فى حياتهم، كما عمِلوا على استمرارها مِن بعدِهم، من خلال أجيال متلاحِقة من المعلمين، تتخرّج على أيديهم .

ولقد وصل إعداد المعلم فى الحضارة الإسلامية كَمَالَه، سواء إذا قورن بإعداده فى رسالات السماء الأخرى، وإذا قورن بإعداده فى الحضارة المعاصرة ذاتها .

فمقارَنا بديانات السماء الأخرى، نجد أن المعلمين فى الديانات السماوية الأخرى، وصلوا إلى مرتبة الرّسل والأنبياء، لوفاة أصحابها ـ عليهم السلام، وانتقالهم ـ بهذه الوفاة ـ إلى مرتبة الألوهية، أو إلى مرتَبة قريبة منها .

ومن ثم تَتَحَصر رسالة هؤلاء المعلمين، فى الاتصال بالسماء، لحلّ مشاكل الناس .

ففى اليهودية، كان أشهر هؤلاء المعلّمين، بعد موسى عليه السلام، هو أخوه هارون، الذى تقول التوراة عنه وعن معلّمه :

ـ «فقال الربّ لموسى : انْظُرْ . أنا خلقْتك إلهاً لفرعون . وهارون أخوك، يكون نَبِيّك . أنتَ تتكلّم ما آمرك، وهارون أخوك، يكلّم فرعون، ليطلق بنى إسرائيل مِن أرضه» [١] .

ولم يقف الأمر عند حدّ هارون، وإنما تعدّاه إلى كل المعلمين، الذين تلوه، وهم حاخامات بنى إسرائيل اليوم، فإن من «المتفق عليه، بين إتباع الديانات الكتابية، أن بنى إسرائيل، لم يعرفوا نبوّة، على مثال أَتَمّ وأكمل، من نبوّة موسى الكليم ..» [٢]، «وأما الأنبياء بعده، فقد تكاثروا بالمئات، ليخاطبوا الغيْب، فيما دون ذلك، من الخبايا اليومية» [٣]، ومن ثم فإن «الأنبياء فى بنى إسرائيل، لم يكن وجودهم نُدرة، ولم يكن بينهم فترة، فقد يوجد منهم فى العصر الواحد، أربعمائة نبىّ» [٤].

والمسيحية ـ فى هذا الأمر ـ كاليهودية، فقد رُفع المسيح ـ بعدَ رفعِه ـ إلى مرتبة الألوهية، ليرتقى تلاميذه إلى مرتبة الرسُل :

ـ «ولما جاء يَسُوع إلى نواحى قيصرية فِيلِبّس، سأل تلاميذه قائلا .. فأجاب يسوع، وقال له (لبطرس) : طوبَى لك ياسمعان بن يونا .. وأنا أقول لك أيضاً :

أنتَ بطرُس، وعلى هذه الصخرة ابْنِ كنيستى، وأبوابُ الجحيم لن تقوَى عليها . وأُعطيكَ مفاتيحَ السموات، فكل ما تربطه على الأرض، يكون مربوطا فى السموات . وَكُلُّ ما تحلّه على الأرض، يكون محلولا فى السموات» [٥] .

---

(١) العهد القديم : سفر الخروج ـ ٢ :الإصحاح السابع : ١، ٢ .
(٢) عباس محمود العقاد : حقائق الإسلام، وأباطيل خصومه (مرجع سابق)، ص ٧٤ .
(٣) المرجع السابق، ص ٧٦ .
(٤) عباس محمود العقاد : حياة المسيح، في التاريخ، وكشوف العصر الحديث ـ رقم (٢٠٢) من (كتاب الهلال) ـ القاهرة ـ يناير ١٩٦٨، ص ٣٧ .
(٥) العهد الجديد : إنجيل متى ـ ١ : الإصحاح السادس عشر : ١٣ ـ ١٩ .

ولم تقف هذه (المزية) عند حدّ بُطرُس، وإنما تعدّته إلى كل التلاميذ ـ أو الرُسُل :

ـ «الحقّ أقولُ لكم : كل ما تربطونه فى الأرض، يكون مربوطا فى السماء، وكلّ ما تحلّونه فى الأرض، يكون محلولا فى السماء» (١) .

ـ «ودعا تلاميذه الاثنى عشر، وأعطاهم قوة وسلطانا، على جميع الشياطين، وشفاء أمراض»(٢) .

ـ «فقال لهم يسوع أيضاً : سلامٌ لكم . كما أرسلنى الآب، أرْسِلُكُم أنا» ......«من غفرتُم خطاياه تغفر له، ومن أمسكتم خطاياه، أُمْسِكَت»(٣) .

ولكن الأمر فى الإسلام كان مختلفاً تماماً، فلم يكن محمد بن عبد الله، عليه الصلاة والسلام، أكثر من ... بشر رسول :

ـ «قل : إنّما أنا بَشَرٌ مثلكم، يُوحَى إلىّ ...» (٤) .

ومن ثَمّ لم يكن له (سلطان) عليهم، سوى سلطان الحب، وكان عليه أن يشاورهم، قبل أن يتخذ قراراً فى أمر يخصّهم :

ـ «فبما رحمة من الله لِنْتَ لهم ؟ ولو كنتَ فظّا غليظَ القلب لانْفَضُّوا من حَوْلِك، فاعْفُ عنهم، واستغْفِرْ لهم، وشاورهم فى الأمر ...» (٥) .

وإذا كان هذا شأن المعلّم الأول، عليه الصلاة والسلام، فى الإسلام، فما كان له أن يرتفع، إلى درجة من درجات الألوهية، وما كان لأحد ـ بعده ـ أن يرقىَ إلى درجة الرسل، وإنما يستطيع كل إنسان ـ فى رسالته الخاتمة ـ «أن يكون نبياً، على نحو من الأنحاء، لأنه إن لم يستطعِ أن يكون نبيّاً، فسيتحوّل إلى شيطان، وهو لا يدرِى» (٦) .

---

(١) العهد الجديد : إنجيل متى ـ ١ : الإصحاح الثامن عشر : ١٨ .
(٢) العهد الجديد : إنجيل لوقا ـ ٣ :الإصحاح التاسع : ١ .
(٣) العهد الجديد : إنجيل يوحنا ـ ٤ : الإصحاح العشرون : ٢١ .
(٤) قرآن كريم : الكهف ـ ١٨ : ١١٠ .
(٥) قرآن كريم : آل عمران ـ ٣ : ١٥٩ .
(٦) دكتور عبد الغنى عبود : أنبياء الله والحياة المعاصرة ـ الكتاب السادس من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ سبتمبر ١٩٧٨، ص ١٦٢ .

ومن ثمّ لم يكن التعليم فيه (قاصرا) على فئة، دون فئة، وإنما كل إنسان ـ فيه ـ «معلم، طالما كان لديه ما يُعطيه» [١]، «وقد كان المعلم الأول، صلى الله عليه وسلم، يتعلّم من أصحابه ما لا يَعلَمُه، وكان فى الوقت ذاته، يعلّمهم، فى المسجد والشارع والمنزل، وفى كل مكان يكون (التعليم) فيه ضرورة، وكان الخلفاء الراشدون مِن بعده، أساتذة معلمين، قبل أن يكونوا حكّاما».

«فالكل فى الإسلام مسئول عن الكلّ، والتربية فى الإسلام عطاء، ومِنْ ثَمّ فكلّ قادر على العطاء، معلّم.

أما المعلّم كمحترف، فلم يظهر فى الإسلام، إلا بتعقّد المجتمع الإسلامى، وتَعَقّد حضارته، حيث صار التعليم ـ شأنه فى ذلك شأن الطبّ والهندسة والصيدَلة وغيرها ـ مهنة واحترافا. ورغم ذلك، ظل الجميع مسئولين عن التربية، فى صورة كلمة تقال، أو فعل يُفعل، ولم يعُد المعلّم وحده، هو المسئول عن ذلك كله، وإن كانت مسئوليته ـ بطبيعة الحال ـ فى هذا المجال ـ أخطر المسئوليات» [٢].

وحياة العلماء المسلمين المشهورين، كالغزالى وابن سينا ومالك وأبى حنيفة والشافعى وابن حنبل، وغيرهم وغيرهم، خيرُ شاهد على (استمرارية) التعليم ـ كرسالة ـ على هذا النحو، الذى خطّه لها الرسول الكريم، صلى الله عليه وسلم، مما ميّز التربية الإسلامية، عن التربية المسيحية، والتربية اليهودية، على نحو ما وضّحنا، تماما كما ميّزها عن أية تربية معاصرة ـ غير دينيّة ـ على نحو ما سنرى.

ذلك أن إعداد المعلم فى الحضارة المعاصرة، يركّز على الجانب (المهنىّ) فى المعلّم، ومتطلّبات هذا الجانب، من الإعداد الأكاديمى والثقافى العام، وهما من مقومات هذا الجانب المهنىّ، على نحو ما سنرى .. مُغفلا ـ تماما ـ ما تميّز به هذا الإعداد فى رسالات السماء، من اعتبار عملية التعليم (رِسالة)، يقوم بها صاحبها.

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : **فى التربية الإسلامية** (مرجع سابق)، ص ١٠٥.
(٢) المرجع السابق، ص ١٠٦.

ولم يكن غريباً، أن يجد إعداد المعلم فى الحضارة الحديثة ـ فى أوّل أمره ـ مصاعب كبرى، بسبب تلك الفكرة التى كانت سائدة، والتى كانت ترَى أن (أى إنسان)، يستطيع أن يكون معلّما، ومن ثم كان المعلم، لا يحتاج إلى إعداد، وإلى نفقات تُنفق على هذا الإعداد ـ لولا التجربة الألمانية، التى قام بها الفيلسوف الألمانى فيخت Fichte، فى شتاء ١٨٠٧/١٨٠٨، حين رأى أن تحرير أرض الرين فى ألمانيا، من الاحتلال الفرنسى، لن يتمّ، ما لم يتمّ «إقامة نظام جديد للتربية» (١)، لا يصلحُ له إلا (مدرسون جُدد)، نصح بإرسال وفد منهم ـ بالفعل ـ "للتَتَلْمُذ على يد بستالوتزى Pestalozzi (١٧٤٦ ـ ١٨٢٧)، الذى كان يعدّ فى ذلك الوقت، أعظم مربٍّ حُرّ، فى العالم، دون منازع» (٢).

والغريب، أن فكرة (إعداد المعلم) فشلت ـ أول الأمر ـ فى ألمانيا ـ وطنها الأم، ولكن الفيلسوف التربوى الأمريكى، هوراس مان Horace Mann (١٧٩٦ ـ ١٨٥٩)، تلقّفها، ونقلها ـ مع كثير من الأفكار التربوية الناجحة فى أوربا ـ إلى (الأرض الجديدة)، لتزدهر هناك، ثم ليُعاد تصديرها ـ مع غيرها ـ إلى أوربا، مرة ثانية .

وازدهر إعداد المعلم فى الحضارة الحديثة، بعد أن صار واضحا، أنه ليس (كل إنسان) بقادر، على أن يكون معلما، لأن التدريس صار (مهنة)، شأنه فى ذلك شأن الطبّ والهندسة والصيدلة وغيرها، ولكلّ مهنة متطلّباتها، ولأن «الخطة ـ بالغة ما بلغت من العظمة والدقة ـ لا تُغنى عن مقدرة المدرس، ولا فائدة منها، إذا لم يحسن هو تنفيذها، مهما أوتِىَ من علم وخبرة ومهارة» (٣)، ومن ثم وجب ألا يعطىَ المنهج المدرسى ـ على حد تعبير جونِ ديوى ـ «قيمة أكبر من قيمة المدرس، الذى يستخدمه» (٤). كما وجب ألا يمارس التدريسَ أىُ إنسان، بل يُطلَب «من كل فرد، يرغب فى التدريس، أن يقدّم الدليل على كفايته، وأن يُمنَحَ الترخيص اللازم، لممارسته المهنة» (٥).

(فالاقتدار العقلى والعلمى)، صار هو الأساس فى الحضارة الحديثة، بينما كان (الإيمان بالرسالة)، هو الأساس فى ديانات السماء .

---

(1) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 218 .

(٢) كارلتون واشبورن : **التربية التقدّمية** ـ ترجمة الدكتور محمد الهادى عفيفى وآخرين ـ مراجعة وإشراف الدكتور أبو الفتوح رضوان ـ مكتبة مصر بالفجالة ـ القاهرة، ص ٢٦ .

(٣) محمد الحديدى : **أهمّية المعلم والمدّرب، فى المنشآت التعليمية والتدريبية** ـ معهد التخطيط القومى ـ مذكرة رقم ١١٧ ـ القاهرة ـ ٨ ديسمبر ١٩٦١، ص ٢٠١ .

(4) JOHN DEWEY : **Education To - day**; Op. Cit., p. 275

(٥) فيليب هـ . فينكس : **فلسفة التربية** ـ ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٥، ص ٢٦٥ .

مهنة التعليم بين الرسالة والوظيفة :

يرى الدكتور أبو الفتوح رضوان، أن المعلّم ـ بطبعه ـ «قيادة فكرية»، فهو «بحُكمِ عَمله ومهنته وتخصّصه واتصالاته وعلاقاته، قائد بالطبيعة، أو مستعّد للقيادة بالطبيعة، أو أن الظروف من حوله، تُهَيِّئ له فرص القيادة بالطبيعة، وهذا من طبائع الأشياء. فنحن نرى أن أسلاف المعلمين فى المهنة، كانوا دائماً قيادة فى مجتمعاتهم . لقد كان الكهنة قادة شعوبهم فى العصور القديمة، ولم تكن هناك قيادة غيرهم . وكان القساوسة والعلماء ومشايخ الطرق الصوفية، قادة شعوبهم فى الغرب والشرق، فى العصور الوسطى، ولم تكن هناك قيادة غيرهم» .

«وفى العصور الحديثة، لا يكاد يملك هذا النوعَ من الاتصال الوثيق بالناس، إلا المعلمون، فهم قادة الأجيال الصاعدة بحُكْم المهنةَ، وقادة البيئات والمجتمعات، بحكم التغلغُل والصلة المباشرة»(١) .

والقيادة على هذا النحو المتشعِّب، تفرض على القائم بها، مجموعة من (المواصفات)، تُعتبر أساسية فى مهنة التعليم، أو فى التعليم كمهنة، وبها يستطيع أيضاً أن يصير رسالة، أو أن يقترب من هذه الرسالة .

ومن ثم فإن القول بأن المعلم «رجل ذو مهنتين، وهو يمتاز بذلك عن جميع أصحاب المِهَن»(٢)، قول ينتقص كثيراً من قدر المدرس، رغم ما فيه من تمييز له، عن غيره من المهنيين الآخرين، لأن رسالته لا تقف عند حدّ العلم وتعليمه، وإنما هى تتعدّاهما إلى غيرهما، كالقيادة، التى سبقت الإشارة إليها من قبل، فإن «ظروف الحضارة الحديثة، صارت تفرض على المدارس، سواء رغبت فى ذلك أو لم ترغب، أن تضيف إلى المدّرس، أعباء جديدة، كانت تقوم بها من قبل، الأسرة والكنيسة والمجتمع» (٣) على حدّ تعبير أوليخ Ulich.

---

(١) دكتور أبو الفتوح رضوان : "المعلّم قيادة فكرية" ـ الكتاب السنوى، فى التربية وعلم النفس ـ بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ـ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٥ ،ص٦ .

(٢) محمد الحديدى (مرجع سابق)، ص ٢٠٢ .

(3) ROBERT ULICH : **The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective;** Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961, p. 251 .

ومن ثمّ صارت مسئولية المدرس «الاجتماعية، أعظمَ من مسئولية أىّ إنسان آخر»، «لأن عمل المعلم، إنما هو عمل روحىّ، وإبداعُ القوى الروحية، أعظم أثراً فى تقدّم الحضارة، من إبداع القوى المادّية»، و«لذلك زعم بعضهم، أن المعلم الصالح، يجب أن يكون حكيما رسولا، ومصلحا اجتماعيا مثاليا»[١] .

ولا يستطيع المدرس، أن يقوم بمهامّه المتشعّبة تلك، ما لم يكن (مولوداً)، وهو مزوّد بمجموعة من المواصفات، التى يصقلها (إعداده) وتدريبه، والتى يتيح (جو العمل) له، أن يدعها تؤتى ثمارها . ولم يكن غريبا، أن تكون قضية (المعلم : مخلوق أم مصنوع ؟)، من القضايا الأساسية، التى تفرض نفسها على الفكر التربوى، والمفكرين التربويين، وأن يصل الرأىُ فيها إلى أن المعلم (مخلوق) و(مصنوع) معا، فإن المعلم المخلوق وحدَه، نادر الوجود، على حدّ تعبير أو ليخ، شأنه فى ذلك شأن الطبيب المخلوق، والمحامى المخلوق[٢] ، ومن ثم يكون خير طريق لإعداد المعلمين الناجحين، هو «تحسين تأهيلهم وتدريبهم»[٣] .

ومن ثم يتّفق المهتمّون بالقضية، على أن الإنسان، الذى يكون مستعدًا (بطبعه)، للعمل بالتدريس، وتحمّل مسئولياته وأعبائه، يجب تأهيله وتدريبه، بحيث يدور هذا الإعداد والتدريب، حول ثلاثة جوانب رئيسية، هى الإعداد الثقافى العامّ، والإعداد الأكاديمى الخاصّ، والإعداد المهنى»[٤] .

فأما عن الإعداد الثقافىّ العامّ، فهو ــ فى نظرهم ــ «شرط أساسىّ لمهنة التدريس، على خلاف مهنة الطبّ أو الهندسة مثلا، فالثقافة العامّة، ضرورية لكل معلم، بحكم كونه مُرَبّيا . وكلما زادت المعلومات العامّة للمعلّم، كان أقدَر على نيل ثقة تلاميذه، والتأثير فيهم . ومن ناحية أخرى، تساعد الثقافة العامّة المعلم، على نضوج شخصيته، واتساع أُفقه، وسَعة إدراكه»، كما تساعده، فى «قيامه بالدور الاجتماعى، المطلوب منه»[٥] .

---

(١) الدكتور جميل صليبا : "فلسفة تربوية متجدّدة، وإعداد المعلمين" ــ فلسفة تربوية متجدّدة، لعالم عربى يتجدّد ــ دائرة التربية، فى الجامعة الأمريكية فى بيروت ــ مطابع دار الكشاف ــ بيروت ــ ١٩٥٦ ص ١٣٠ .

(2) ROBERT ULICH; Op. Cit.,p. 251.

(٣) تعريب لوثيقة اليونسكو، عن الاتجاهات الرئيسية فى التعليم ــ الجمهورية العربية المتحدة ــ وزارة التربية والتعليم ــ مركز التوثيق التربوى ــ القاهرة ــ يونيو ١٩٧٠، ص ٢٢ .

(٤) الدكتور محمد منير مرسى : إدارة وتنظيم التعليم العام ــ عالم الكتب ــ القاهرة ــ ١٩٧٤، ص ١٨٥ .

(٥) المرجع السابق، ص ١٨٥ .

ومقوّمات هذه الثقافة العامّة ـ في نظرهم ـ «أن يلمّ المعلّم، بقدر واسع، من ميادين المعارف والمعلومات العامة»، «فإجادة اللغة القومية ضرورية»، «وإجادته للغة أجنبية على الأقل، شرط أساسى لانفتاح عقله» ، «ويَلْزَم المعلمَ أيضاً، قلدٌ من العلوم الإنسانية، كالتاريخ والاقتصاد والسياسة والأدب، وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية، وقدر من الفنون الجميلة، على اختلاف أشكالها»، «فمعلم اليوم، ينبغي أن يكون دائرة معارف صغيرة، متنقّلة»(١) .

وأما عن **الإعداد الأكاديمي**، فإن «تعُمق المعلم فى مادّة تخصّصه، شرط ضرورى، لنجاحه كمعلم»، لأن «فاقد الشيء لا يعطيه»، «وهذا يقتضى من المعلم، أن يكون متجدّداً فى معلوماته باستمرار، غير روتينى» (٢) .

وقد رأينا من قبل، عند حديثنا عن (الأمّية العلمية) فى الفصل السابع (٣) . أن الحياة فى العصر الحديث، بسبب التقدّم العلمى فيه، صارت تفرض مستوى عالياً من التعليم، حقّاً لكل مواطن يعيش فيه، ومن ثم فإنها تفرض حداً أعلى من هذا التعليم، للمدرّس، سواء فى مجال الثقافة العامّة، وفى مجال تخصّصه، حتى يكون ـ بحقّ ـ (قيادة فكرية) .

وأما عن **الإعداد المهنىّ**، فإنه هو الذى يتعلّق بالجانب المهنىّ، ويميّز المعلم كرجل، له أصوله المهنية، التى تتطلب التدريب والمِران . وتشمل الثقافة المهنية للمعلم، ناحيتين أساسيتين هما :

١ ـ إكساب معلّم المستقْبَل، أسرار مهنة التدريس وأصولها، فلكلّ مهنة أسرارها، التى لا يعرفها سوى أصحابها» . و«الجانب المهنى فى إعداد المعلم، يشتمل على الحقائق والمعلومات، المتعلّقة بالمتعلم وشخصيته ونموّه، وما يفرضه هذا النمو، من واجبات تربوية على المعلم، ويشتمل أيضاً على طرائق التدريس، وأهداف العملية التربوية، وطبيعتها ومغزاها، بالنسبة للفرد والمجتمع، وشروط التعليم الجيّد، وغيرها من الأمور، التى تساعد المعلّم، على إجادته لمهنته» (٤) .

---

(١) المرجع السابق، ص ١٥٨ .
(٢) المرجع السابق، ص ١٨٦ .
(٣) ارجع إلى ص ١٤٥ ـ ١٤٧ من الكتاب .
(٤) الدكتور محمد منير مرسى : إدارة وتنظيم التعليم العامّ (المرجع السابق)، ص ١٨٧ .

وواضح أن جانب (الرسالة)، لا بدّ أن يكون هو الجانب الطاغي، في حياة المعلم، حتى يستطيع أن يتجشّم مشقّات هذه المهنة، سواء في مرحلة الإعداد، وفي أثناء العمل .. وأن يحتلّ جانبُ (الوظيفة) المرحلة الثانوية، لأن المعلم مهما كوفِيء على وظيفته، فإنه لن يعطىَ حقّه .

على أن ذلك لا يعني أن يترُك المعلم (الدنيا)، ليقوم بمتطلّبات هذه الرسالة، لأن انغماسه في هذه الدنيا، جزء من رسالته كما سبق، ثم إنه لا بد أن يأكل ويشرب وينام ويستريح، ويكون له بيت، وتكون لديه مكتبة، حتى ينمّى نفسه، ويستطيع أن يقوم (بأعباء) وظيفته، على ألا يجعل المال هدفاً، «فليس يصلُح للتعليم، من طلب بتعليمه الغنى والجاه»، إذ التعليم «نوع من الرهبنة، انقطع صاحبه لخدمة العلم، كما انقطع الراهب لخدمة الدين» (١) .

ولكن (انقطاع) المعلّم لخدمة العلم، يحتاج إلى تمكين (مادّى) له، لتحقيق هذا الانقطاع .

ومن ثم فلا بُدّ أن يكون لانقطاعه للعلم (عائد)، وهذا العائد لا يتناقض مع التدريس (كرسالة)، إذ لكل رسالة عائدها، سواء في الدنيا، وفي الآخرة، وقد رأينا ـ في تقديمنا لهذا الفصل ـ المنزلة الاجتماعية التى كان يحتلها الكهنَة في المجتمعات القديمة، والعائد المادّى المرتفع، الذى كان يعود عليهم من (رسالتهم) (٢)، دون أن يتناقض ذلك مع متطلّبات هذه (الرسالة) .

ولقد كان لكل نبىّ من الأنبياء أنفسهم، عَمله الذى يزاوله، ويتكسّب منه، ليستطيع أن يقوم بأعباء رسالته، كما يشهد التاريخ الإسلامى ذاته، على أن المعلمين في العهود الإسلامية الأولى، كانوا «يتحرجون في الأغلب الأعمّ، من أخذ أُجرة، على تعليم العلوم الدينية، لأنهم يرون أن تعليم تلك العلوم، هو بمثابة واجب دينى، يقوم به المؤمن، قُربى إلى الله تعالى»(٣) ، كما يشهد على أن المعلّم، في الإسلام، كان «زاهدا كل الزهد، يقوم بالتعليم، ابتغاء مرضاة الله، ولا ينتظر أجراً أو راتباً، أو مكافأة مالية، ولا يريد من مهنة التعليم، سوى إرضاء الله، ونشر العلم والتعليم . وكان الأساتذة يستعينون على المعيشة والحياة، بنَسخ الكتب، وبيعها لمن يُريدها، ويكسبون عِيشتهم، بهذه الوسيلة» (٤) .

---

(١) أحمد أمين : "هل يكون معلّما؟" ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الثالث ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٢، ص ٣٥ ـ ٣٧ .

(٢) ارجع إلى ص ١٨٣، ١٨٤ من الكتاب .

(٣) الدكتور عبد الله فيّاض : **تاريخ التربية عند الإمامية، وأسلافهم من الشيعة، بين عهدى الصادق والطوسى** ـ مطبعة أسعد ـ بغداد ـ ١٩٧٢، ص ٢٥ ـ من المقدمة .

(٤) محمد عطية الأبراشى : **التربية في الإسلام** ـ رقم (٢) من (دراسات في الإسلام) ـ يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بوزارة الأوقاف ـ القاهرة ـ ١٥ رمضان ١٣٨٠ ـ ٢ مارس ١٩٦١، ص٢٨، ٢٩ .

وبتعقُّد الحياة فى المجتمع الإسلامى، وظهور (نظام المدرسة)، صار ضرورياً، أن يتحوّل التعليم الإسلامى إلى (مهنة)، (يتفرّغ) لها المعلمون، ويحصلُون على (أجر)، مقابل هذا التفرّغ، ومنذ ذلك الوقت (أواخر القرن الرابع الهجرى = العاشر الميلادى)، «تناول المعلمون الأجر، وأفتى الفقهاء، بجواز ذلك» [١] .

إلا أن هذا التفرّغ للتعليم، والحصول على الأجر فى مقابله، لم يَحُل دون اعتبار مهنة التعليم (رسالة)، «فكم وقف رجال الأزهر فى مصر مثلا، فى وجه الطغاة والمستبدّين، من مماليك وعثمانيين، ومن فرنسيين وإنجليز، ومن حكّام وطنيين مستبّدين، لم يُلهِهم (الأجر)، ولم تشغلهم (الوظيفة)، عن مسئوليتهم الكبرى، نحو الأمة» [٢] .

ومن ثَمّ فعلى نُظم التعليم، أن توفّر للمعلم أسباب الحياة، حتى يتمكّن من القيام برسالته، تماما كما تتوفّر (للراهب) هذه الأسباب، على حدّ تعبير المرحوم أحمد أمين، فإن «نُظم الحياة، يسّرت العيش للراهب، ولم تيسّره للمعلم، جعلت الراهب يعيش لنفسه وربّه، وقطعت صلته بالأسرة، فتخفّف من أعبائها، ولكنها أباحَتْ للمعلم أن يتزوّج، وأن يكون ربّ أسرة، ثم طالبته أن يترهّب، فإن ترهّب هو، لم تترهب زوجته وولده، فهو يحلّق بنفسه وعمله فى السماء، وأسرته تجذبه في عنف، إلى الأرض» . «ولو عقل الناس، لأغنوا المعلم، وأمكنوه من التفرّغ لعمله وإنتاجه، ولخلقه» [٣] .

وإذا ما اعترفنا بأهّمية الدور، الذى يقوم به المعلّم، فى خدمة المجتمع، وخطورة رسالته فيه، فإنه يكون «من قِصر النظر، أن نضنّ بقليل من المال، فى سبيل الحصول على معلّمين قادرين» [٤]، ويكون من بعد النظر، أن «يتقاضَى المدرسون من جميع الفئات، مرتّبات، تتناسب مع أهمّية رسالتهم، وتكفى لتجنب انحطاط شأنهم، إذا قيسوا بفئات الموظّفين الأخرى، أو بفئات المهنيين، المقابلين لهم فى المستوى الاجتماعى» [٥]، «بحيث تَضْمَن لهم

---

(١) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : **التربية فى الإسلام** ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨، ص ٧٧ .

(٢) الدكتور عبد الغنى عبود : "المدرس في التربية الإسلامية" ـ **التربية** ـ تصدُر عن : اللجنة الوطنية القطرية، للتربية والثقافة والعلوم ـ العدد السادس والعشرون ـ السنة السابعة ـ الدوحة ـ ربيع الثانى ١٣٩٨هـ ـ أبريل ١٩٧٨م، ص ٣٦ .

(٣) أحمد أمين : "هل يكون معلّما؟" (مرجع سابق)، ص ٣٨، ٣٩ .

(٤) إسماعيل محمود القبانى : **دراسات فى تنظيم التعليم بمصر** ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨، ص ٢٥ (من مقترح، فى محاضرة ألقيت سنة ١٩٢٥) .

(٥) **توصيات المؤتمر الدولى للتعليم العام، من عام ١٩٣٤ ـ ١٩٥٩** (مرجع سابق)، ص٣٧ .

ظروفا معيشية، تمكّنهم من الإجادة فى العمل، ومن تكوين عائلاتهم» [١] ـ هذا بالإضافة إلى ما يجب أن يتمتّعوا به، من بعض الامتيازات الخاصّة، التى يتمتّع بها غيرهم [٢] .

ولا يَقف الأمر، عند هذا الامتياز المادّى وحده، وإنما يجب ـ إلى جانبه ـ على حدّ تعبير هوراس مـــان Horace Mann - توفير «الحرّية المهنية للمعلمين»، حتى «نَجْذب جموعا ضخمة، من الرجال والنساء، ذوى المؤهلات العالية»، وهى «حرية كتلك الحرية، التى يحصُل عليها الطبيب، فى تعامُله مع مرضاه» [٣] .

ولكننا يجب ألا ننسَى، أن هذه الحقوق، لا بدّ أن (تُنتَزَع) من المجتمع، ولا سبيل إلى انتزاعها، إلا (بارتقاء) المعلّمين فيه، إلى (مستوى) الرسالة، التى يقومون بها .

أزمة المعلّمين في عالمنا المعاصر:

أتى القرن العشرون، بمجموعة من (المتغيّرات)، جعلت الظروف كلها (ضّد) المعلّمين .

وأول هذه المتغيّرات، ذلك التقدّم العلمى والتكنولوجى الهائل، الذى جعل التربية، عاجزة عن ملاحقته، فى الوقت الذى يجب أن تكون هى (رائدة) له، ممّا جعل المعلمين يحسّون (بالدونية) و(بالعجز) معا ــ هذا، فى الوقت الذى أدّى نفس التقدّم العلمى والتكنولوجى السريع، إلى (ارتفاع أسهُم) وسائل أخرى بديلة، كالإذاعة والصحافة والتليفزيون، صارت ـ بالفعل ـ مؤسّسات تربوية بالدرجة الأولى، وهى تفعل اليوم فعل السحر، فى كل البلاد المتقدّمة والمتخلفة على السواء، وإن كانت (رسالتها) هنا، غير (رسالتها) هناك، مما يجعل أساليبها وتأثيرها هنا، غير أساليبها وتأثيرها هناك .

وقد كانت أمهر بلاد عالَمنا المعاصر، فى إدراك (خطَر) هذه الوسائل، فى (تشكيل) المواطن، هى البلاد الشيوعية، على نحو ما رأينا، عند حديثنا عن (أنماط التغيّر الثقافى)، فى الفصل الثانى [٤] .

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٤ .

(٢) المرجع السابق، ص ٤٩ .

(3) FRANCIS S. CHASE; Op. Cit., pp. 42, 43.

(٤) ارجع إلى ص ٤٤ من الكتاب .

ويلى البلادَ الشيوعيةَ، فى هذا الاهتمام بهذه الوسائل التربوية المعينة، البلادُ ذاتُ الحكومات الديكتاتورية والاستبدادية، ثم تليها البلاد الديموقراطية المتقدمة، التى استغلتها (كجامعات مفتوحة)، للنهوض بمستوى أبنائها كافة .

أما ثانى هذه المتغيرات، فهو تلك النزعة الديمقراطية فى التعليم، لأسباب كثيرة، رأيناها عبر الفصل السابع، عند حديثنا عن (مشكلة الأمية)، بجوانبها المختلفة[1]، فقد كانت نتيجة تلك النزعة الديموقراطية، (تضخُّم) نظام التعليم فى كل بلد، وتضخُّم أعداد المعلمين، و«كثرة العدد فى مهنة من المهَن، حليف الفقر» [2]ـ على حدّ تعبير المرحوم أحمد أمين .

ولذلك لم يكن عجيبا، أنْ نسمع عن (الفرار الجماعىّ) من مهنة التدريس، فى كثير من المجتمعات المتقدّمة، التى تتّسع فيها فرَص العمل أمام الشباب، ويتّسع فيها مجال الكسب، بجهد محدود، إذا قورن بذلك الجهد، الذى يُفرض على المدرس أن يبذُله، بحيث صارَ على المدرسين فى هذه البلاد ـ كما نرى فى الولايات المتحدة ـ أن «يناضلوا» ـ على حدّ تعبير ليبرمان Lieberman ـ «ليجدوا لهم مكانا تحت الشمس، وأن يكونوا مقاتلين بالدرجة الأولى، وأن يتخلّوا عن روح المسالمة، التى اتّسموا بها فى الماضى» [3] .

وصحيح أنه ليست كل البلاد المتقدّمة على هذه الصورة، التى نراها فى الولايات المتّحدة، ولكنها ظاهرة عامّة، تزيد حدّتها فى الولايات المتحدة، وتخفّ قليلا فى فرنسا، وتخفّ أكثر فى انجلترا .. وفى الاتحاد السوفيتى .

ولكن المشكلة تظلّ قائمة .. وتزداد حدّتها فى بلاد العالم الثالث، ومنها مصر، على نحو ما سنرى .

اعداد المعلمين فى مصر:

يتمّ إعداد المعلمين فى بلاد العالم المتقدم، فى مستوى التعليم الجامعى، ويدور هذا الإعداد، حول المحاور الثلاثة، التى رأينا إعداد المعلم يدور حولها، وهى قدر من الثقافة العامّة، والإعداد الأكاديمى، والأساس المهنىّ .

---

(١) ارجع إلى ص ١٣٩ ـ ١٦١ من الكتاب .

(٢) أحمد أمين : "هل يكون معلما؟" (مرجع سابق)، ص ٤٠ .

(3) MYRON LIEBERMAN : **The Future of Public Education**; The University of Chicago Press, Chicago, 1960, p. 178.

وتختلف النسبة المخصّصة لهذا المحور أو ذاك، من مجتمع إلى مجتمع، فلقد كان هناك دوماً اتّجاهان في هذا الإعداد، «الاتجاه الأول، وهو الاتجاه الأكاديمي، الذي يهتمّ بإعداد المعلم أكاديمياً، وبخاصّة في مادّة تخصّصه، التي يقوم بتدريسها .

والاتجاه الثاني، هو الاتجاه المهني، الذي يهتمّ بإعداد المعلم، مهنياً وتربوياً .

وفي حين أن الاتّجاه الأول، يتغافَل تماماً، أهمّية الجانب المهني، في إعداد المعلم، فإن الاتجاه الثاني أكّد هذا الجانب، على حساب الجانب الأكاديمي، وهو ردّ فعل طبيعي، لما يحدُث عادة في حركات التطوير التعليمي بصفة عامّة، إلا أنه سرعان ما يتّزن الاتجاهان في حلّ وسَط، وهو ما يحدُث بالفعل الآن، إذ نَجدُ أن الاتجاه الحديث، يقوم على أساس أن كِلا النوعين من الإعداد، له أهمّيته بالنسبة للمعلم» [1] .

وقد يكون هذا الإعداد، سنتين في مستوى التعليم الجامعي، كما كان في معاهد المعلمين في مصر (خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية)، وكما نرى في «مدارس النورمال، بأنواعها الثلاثة في فرنسا والولايات المتحدة، والمعاهد البيداجوجية، في ألمانيا الغربية» [2]، وكما نرى في «المدارس البيداجوجية» [3] (أربع سنوات بعد المدرسة الثانوية غير الكاملة)، في المُعَسكر الشيوعي،أو في البلاد التي يتكوّن منها هذا المعسكر .

وقد يكون هذا الإعداد ثلاث سنوات، في مستوى التعليم الجامعي، كما نرى في بريطانيا، وقد يكون أربع سنوات، كما نرى في بعض الجامعات الإنجليزية، وبعض الجامعات الأمريكية، ومعظم كليات التربية في العالم، وقد يكون خمس سنوات، كما نرى في بعض الجامعات الأمريكية .

ووضْع مصر، على هذه الخريطة العالمية المعاصرة، هو أن الإعداد فيها كان حتى عهد قريب، سنتين في مستوى التعليم الجامعي، على نحو ما كان في معاهد المعلمين، لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية، أو أربع سنوات أو خمس، في مستوى التعليم الجامعي، لإعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية، وإن اتجهت السياسة التعليمية مؤخرا، إلى الإعداد في مستوى التعليم الجامعي، لجميع المعلمين .

---

(١) الدكتور محمد منير مرسي : **الاتجاهات المعاصرة، في التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ٢١٦، ٢١٧ .

(٢) دكتور عبد الغني عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** (مرجع سابق)، ص ٢٨٣ .

(٣) المرجع السابق، ص ٤١٢ .

ومن ثمّ فهو إعداد، يقترب من الإعداد فى نُظُم التعليم الأخرى، فى البلاد المتقدّمة، إلا أنه يعانى من آثار الماضى، التى كان المعلمون فيها ـ فى فترات معينة من النموّ التعليمى ـ يعيّنون بلا مؤهّل تربوى، وبلا مستوَى علمىّ معقول أيضا، كما حدث فى سنة ١٩٥٠، مع سياسة (الماء والهواء)، فى عهد طه حسين، وزيراً للمعارف، وكما حدث أيضا سنة ١٩٧٥، وكما حدث كثيراً ـ بين هذين التاريخين، بحسب (الحاجة) إلى المعلمين .

وبالنسبة للمعلّمين، الذى يُعَدّون فى مستوى التعليم الجامعى، نجد نمطين لهذا الإعداد :

أولهما : هو النمط التكاملى : الذى تتكامل فيه الدراسة الأكاديمية والدراسة التربوية، كما نرى فى كليات المعلمين فى الولايات المتحدة، وفى كليات التربية فى مصر والعالم العربى.

وثانيهما : هو النمَط التتابُعى : الذى تتتابَع فيه الدراستان، فيُبدأ بالدراسة الأكاديمية، لمدة أربعة أعوام، في كليات العلوم أو الآداب أو غيرهما، يلى ذلك عامٌ كامل، يُخصّص للدراسة التربوية، فى كلية التربية، كما هو موجود فى الجامعات الخارجية، وفى كليات التربية فى مصر أيضا، التى يجمع معظمها النمطين، التكامُلىّ والتتابُعى، تحت سقف واحد.

وليس هنا مجال تفضيل نمط من النَمطين على آخر، فالدراسة التربوية (تتركّز) فى عام واحد، فى النظام التتابُعى، وذلك بعد تمام الإعداد الأكاديمى، بينما هذه الدراسة (تتناثر) بين المواد الأكاديمية، فى النظام التكامُلىّ، ليسير الإعداد فى النوعين من الموادّ ـ الأكاديمية والتربوية ـ فى خطين متوازيين .

فلكل من النمَطين مزاياه، ولكل منهما عيوبه أيضا .

ولقد (فجّر) المشكلة، حرصُ الكليات الأكاديمية على العناية بالموادّ الأكاديمية وحدها، وبالمستوَى الأكاديمى وحده، وحرص رجال التربية، على العناية بالجانب المهنى (التربوى)، حتى لقد «حاولت بعض الكليات، إيجاد الوسيلة، لهذا الإعداد المهنىّ، دون المساس بمستوَى سنوات كلية الآداب الجامعية الأربع» (١) .

---

(١) دكتور بول وودرنج : **اتجاهات حديثة فى إعداد المعلم** ـ ترجمة دكتور حسين سليمان قورة ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ٣٠، ٣١ .

وأيًا كان الوضع، فإن النمطين موجودان، والبلاد المتقدمة لا تعبأ بوجودهما، لأنه ليس مشكلة حقيقية، وإنما المشكلة الحقيقية، هى أن يكون الملتحق بمعهد لإعداد المعلمين، (لائقا) للقيام بمهامّ المهنة، (قادراً) على الوفاء بتبعاتها ومسئولياتها، ولذلك نجد بعض هذه الكليات في الغرب، «قد يطلب تقريراً عن الحالة الصحيّة للخرّيج، كما يطلب منه أن يؤدّى يمين الولاء والإخلاص فى العمل، وبعضها قد يطلُب تزكية، من الكلية التى تخرّج فيها الطالب» (١).

أما فى المعسكر الشيوعى، فإن هناك عناية خاصّة تُبذَل، (لحسن اختيار) العناصر، التى ستعمل بالتدريس، بحيث يكونون (ماركسيين) حقاً، أو كما قال ستالين سنة ١٩٣٤ : إن «(التعليم سلاح، تقف نتيجته على من يمسكه بيده، وعلى من يضرب به) . ومعنى هذا، أن المدرّس، يُعَدّ جنديا، فى المعركة الحامية الوطيس، التى تدور رحاها، لانتصار الشيوعية النهائى، فى داخل البلاد وخارجها» (٢) .

ومن ثم فالمعلمون الموالون للنظام الشيوعى، تُفتَح أمامهم أبواب الترَقّى، وفُرَص الحياة الأفضل، حيث تعتبرهم الدولة «جديرين بالوظائف العليا القيادية، ويتجلّى ذلك فى اختيار الكثير منهم للعمل بالأجهزة الكبرى للدولة، كمجلس السوفيت الأعلى للاتحاد السوفيتى، ومجالس السوفيت، على مستوى جمهوريات الاتحاد، وكذلك على المستويات المحلية، للمناطق والمراكز والمدن والريف» (٣) .

وفى مقابل ذلك، يُطلَب إلى المدّرس، أن يكون مواليا ـ باستمرار ـ للدولة والحزب، وأن يكون ـ باستمرار ـ «مؤمنا بفلسفة الدولة الاجتماعية، ومتفهما للنظام الاشتراكى، مستوعبا له»، و«أن يكون سلوكه اشتراكيا، داخل المدرسة وخارجها»، و«أن يقف دائما، فى طليعة العناصر الوظيفية، الشاعرة بمسئولياتها الاجتماعية،والمدركة بوعى، قضايا مجتمعها وعصرها» (٤)، وإلا فالويل له، «وإن تاريخ التربية فى الاتحاد السوفيتى، ملىء بالمعلمين والمربين الممتازين، الذين وجدوا أنفسهم لسبب ما، مدينين، أو مشكوكا في أنهم يعتنقون عقائد (مضادّة للثورة)، أو أنهم لا يستطيعون أن يتبعوا بحماسة، بنيّة ما يحدث فى خطة الحزب من تعديل وتغيير . وقد تُسحب درجة (الدكتوراه) من أستاذ ذائع الصيت، لأن اللجنة المركزية، أعلنت أن موقفه فى السنين التى كان يُجرِى فيها بحوثه ومناظراته، كان موقفا خاطئا» (٥).

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : **فلسفة النظام التعليمى، وبنية السياسة التربوية** (مرجع سابق)، ص ٢٩٤ .

(٢) جورج كاونتس (مرجع سابق)، ص ٧١ .

(٣) دكتور أحمد حسن عبيد : **فلسفة النظام التعليمى، وبنية السياسة التربوية** (المرجع الأسبق)، ص ٢٨٥ .

(٤) حكمت عبد الله البزّاز : **التربية الاشتراكية** ـ رقم (١٠٤) من (الكتب الحديثة) ـ منشورات وزارة الإعلام ـ الجمهورية العراقية ـ بغداد ـ ١٩٧٦، ص ٨٠ .

(٥) جورج كاونتس (مرجع سابق)، ص ٧٦ .

والوضع فى مصر، على النقيض من ذلك كلّه .

ذلك أن مسألة الاختيار على أساس (اللياقة)، أمرٌ لا وجود له، وإنما الموجود، هو الدرجات التى حصل عليها الخريج، فى شهادة إتمام الدراسة الإعدادية، إن كان الطالب سيلتحق بمعهد من معاهد إعداد المعلمين، لمدة خمس سنوات، ليتخرّج ـ بعدها ـ مدرّسا بالمرحلة الابتدائية، أو الدرجات التى يحصل عليها الخريج، فى شهادة إتمام الدراسة الثانوية، ليوزّعه (مكتب التنسيق)، على كلية من كليات التربية، إن (اضطره) المجموع إليها، ثم (لتتلقّفه) كلية التربية، وتجرى له امتحانا (صوريا) خالصا، فى ظروف صعبة، يكون فى ذهن الممتحِن فيها هذا السؤال، الذى لا يجد له جوابا : وما مصير الطالب الذى نرفُضه ؟

ولأسباب كثيرة، صارت كليات التربية الآن، تحصل على طلابها من بين طلاب المرحلة الأولى ـ أى أن كلية التربية صارت من كليات القمّة أمام الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة .

ويستمرّ الطالب فى الدراسة، إن لم يجد فرصة (للهرب) من كلية التربية، إلى كلية أخرى، وينجح بالغش أو بالكفاءة، ويتخرّج، ويعمل، ويمسك بزمام الحياة، سواء كان كفؤا له، أو لم يكن له كفؤا .

والحق أن هناك (مُغْريات) كثيرة، للالتحاق بمهنة التدريس، ولالتحاق الطلاب بكليات التربية، منها الدروس الخصوصية، وفرص الإعارة إلى الخارج، والعطلة الصيفية، ومكافآت طلاب كليات التربية، وغيرها وغيرها، ولكنها جميعاً (دوافع من الخارج)، تقتُل فى نفس الإنسان، (رسالة) المُدَرّس، وإذا قتل مفهوم (الرسالة) فى نفس المُدَرّس، فإن كل شىء ـ بعدها ـ لا بد أن ينهار .

ولقد زاد هذا الانهيار .. تصرّفات من الدولة، أشار إليها تقرير كلية التربية جامعة عين شمس، عن (التعليم فى مصر)، منها «أن نسبة المقبولين بدور المعلمين والمعلمات، تتباين من نسبة إلى أخرى، فبينما تصل هذه النسبة، إلى ١٫٢٪ من الحاصلين على الإعدادية، فى العام ٦٨/١٩٦٩، نجدها ترتفع إلى ٤٫٦٪ فى العام ٧٠/١٩٧١، إلا أنها فى السنوات الخمس الأخيرة، تتراوح ما بين ٢٪ و٢٫٦٪، طبقا للأعداد المطلوب إعدادها، من معلمى المرحلة الأولى» [1]، فى الوقت الذى عيّن فيه خريجون من التعليم الفنى ـ الزراعى والصناعى ـ مدرسين بهذا التعليم، دون إعداد مسبق، للعمل بالتدريس .

ومن هذه التصرُّفات، تصرُّف متّصل بسابقه، وهو أن «يعيّن مدرسون، دون أن يعَدُّوا الإعداد المهنى المناسب، ويغيب عن الذهن، أن التربية نظام معرفى متخصص، شأنه فى ذلك، شأن بقيّة أنواع المعرفة، لا يقوم بها، سوى من أُعِدُّوا لها» [2] .

---

(١) كلية التربية جامعة عين شمس (مرجع سابق)، ص ١٩ .

(٢) المرجع السابق، ص ٥٠ .

ومن هذه التصرّفات أيضاً، تلك الظاهرة الشائعة، وهى ظاهرة «تفاوت مؤهّلات المدرّسين وتنوّعها»، و«المدرس الذى يدرّس، ما لم يُعَدّ، لتدريسه» (١) .

وأخيراً ـ وليس آخراً ـ هناك «ما درجت عليه الدولة حديثاً، من إلحاق عدد من خرّيجى الجامعة وخرّيجاتها بالمدارس، يقضون فيها سنة، تحت ما يسمّى بالخدمة العامة، ويقوم بعض هؤلاء بتربية أطفالنا، وهذا عمل يناقض جميع ما ينادى به رجال التربية، من أسُس وقيَم . إن التدريس ليس نشاطاً لشغل أوقات الفراغ، وليست التربية، عملا لمن لا عمل له»(٢).

فهل هناك (جنايات) فى حق المعلّمين والتعليم .. أكبر من هذه الجنايات ؟

عودٌ على بدء :

وليست المشكلة مشكلة المعلّمين وحدَهم، إعداداً ومعاملة، وإنما هى مشكلة مصر كلّها، والتعليم المصرىّ كلّه، كما رأينا فى الفصول السابقة من الكتاب، كلها .

ومرة ثانية، نعود إلى تقرير كلية التربية، عن (التعليم فى مصر)، حيث يرى ـ ما رأيناه من قبل، فى أكثر من مناسبة ـ من أنه «ليس هناك مبالغة فى القول، بأن التربية تفتقد فلسفة واضحة، تُشتقّ من فلسفة الدولة، وتعبّر عنها، ولا شك فى أن وجود مثل هذه الفلسفة، وما ينبثق عنها من أهداف، أمر حتمىّ، إذا أردنا تطوّر التعليم فى مصر . ووضع هذه الفلسفة، هو مسئولية رجال السياسة، والاقتصاد والاجتماع، وغيرهم من المسئولين، الذين ينبغى أن يعملوا جنباً إلى جنب، مع رجال التربية» (٣) .

إن «وضع هذه الفلسفة، هو عمل قومىّ من الدرجة الأولى، لا تنفرد به أيّة جهة، دون الأخرى . إنه عمل سياسى اقتصادى اجتماعى تربوى .

إن الفلسفة التربوية الواضحة، من شأنها أن تجنّبنا الزلل والعثَرات» .

«ولو أن فى مصر فلسفة للتربية واضحة، لما حدث ما حدث من ظواهر مَرَضية، فى نظامنا التعليمى» (٤) .

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٧ .
(٢) المرجع السابق، ص ٤٩ .
(٣) المرجع السابق، ص ٤٤ .
(٤) المرجع السابق، ص ٥٤ .

وهذه الفلسفة، لا بدّ أن تكون نابعة من الدين .. أو من «القيم الدينية، كركائز للمجتمع»[1]، ـ على حدّ تعبير تقرير كلية التربية .

وبهذا المنبع وحدَه، يتحقّق التقدّم، بزوَال (التناقض) القائم، بين القول والفعل، على نحو ما نرى فيما تنادى به «الدولة، بأن مصر، هى دولة العلم والايمان، وتقرّر التربية الدينية، منهجا وكتابا، يدرّسه الأبناء، وتأخذ وضعها بين الموادّ الدراسية الأخرى، ويحدُث فيها ما يحدُث فى غيرها من الموادّ، وما كان هذا سبيلا إلى تربية دينية وخلقية مناسباً . التربية الدينية، هى إحداث تعديل فى السلوك، والسلوك لا يتعدّل بهذا الأسلوب» [2] .

ونتيجة لذلك، فقد «أفرزت الظروف، التى سيطر فيها على التعليم والامتحانات، عملياتُ الحفظ والاستظهار، بعضَ (الأمراض التربوية الخطيرة)، يكفينا أن نشير منها إلى الدروس الخصوصية، والغشّ فى الامتحانات» [3] .

ولو تركنا ظاهرة الدروس الخصوصية، على خُطورتها، ووقفنا ـ مع تقرير كلية التربية عن (التعليم فى مِصر) ـ عند ظاهرة الغشّ فى الامتحانات، فسنرى مدَى (تخريبها) فى شعار الدولة المعلن (العلم والإيمان) .

إن التقرير يرَى، أن «الغشّ فى الامتحانات»، هو «الأخطر والأكثر وبالا، لأنه يُحطّم البناء القومى، ويُفسد الكيان الخلقى، لأجيال متتابعة من أبناء مصر، وقد يمتدّ أثر هذه العلّة الأخلاقية، إلى ما بعد الانتهاء من التعليم، والخروج إلى الحياة العَمَلية، ليصبح لدَينا جيل من المواطنين، يتّسم بالتهاوُن الأخلاقى، والتهرّب من المسئولية، والتماس الطرق الملتوية والمنحرفة، فى قضاء الأمور، بالوساطة والمحسوبية والرشوة» [4] ـ وكلها مآسى، نعيشها فى مصر اليوم، للأسف الشديد، وآن لنا أن ندوسها، قبل أن تَدُوسنا، وتَمْسَح سبعة آلاف سنة، من تاريخ مصر المشرِق، وحضارتها الخالدة .

ولا مُنقذ لنا منها .. إلا بأن تتحدّد لنا فلسفة تربوية واضحة، مشتقّة من تراثنا الروحى الخالد .. الإسلام، فبهذه الفلسفة وحدَها، يمكن أن نبنِى على أرض مصر حضارة، كحضارتها القديمة الرائعة[5]، وكالحضارات المعاصِرة، التى لم تُبْنَ واحدة منها بمعزِل عن

---

(١) المرجع السابق، ص ٥٣ .
(٢) المرجع السابق، ص ٢ .
(٣) المرجع السابق، ص ٣٩ .
(٤) المرجع السابق، ص ٣٩ .
(٥) ارجع إلى ص ٨٢ ـ ٨٤ من الكتاب .

الدين، برغم الشعارات التى صدروها إلينا، ليُبقوا علينا متخلّفين[١]، كما يمكن أن نَقْهَر التخلّف في قلوبنا، فيُقْهَرَ على أرضنا، فالتخلّف سواد يُخَيِّم على القلب، قبل أن يكون سوادا يلقى بثقله على الأرض، كما ترينا ذلك، تجارب التاريخ ووقائع العصر[٢] . كما يمكن أن تُمْحَى الأمية، التى تقف حجر عثرة فى طريق أى تقدم، سواء فى ذلك الأميّة الأيديولوجية، والأمّية العلمية، والأمّية الحضارية .. والأمية الأبجدية أيضاً[٣]، وستحل كل مشكلاتنا التعليمية، حلا يساهم فى قهر التخلّف، وتحقيق التقدّم المنشود، فإن أى تغيير، فى أى جزء من النظام، لا يعطى ثمارا مرجوّة، إلا إذا صاحبه تغيّر وتطوّر فى بقيّة جوانب النظام، فالعمل التربوى، كل متكامل[٤] .

وبدون هذه الفلسفة التربوية الواضحة، المشتقّة من الإسلام، سنظلّ نتقهقر، لأن مشكلاتنا التعليمية والعامّة ستتفاقم، يضاف إلى ذلك، أننا نعيش فى عصر، مَنْ لا يسير فيه مع السائرين، فإنه لا بد أن ... يتخلّف .

---

(١) ارجع إلى ص ٨٥ ـ ٨٨ من الكتاب .
(٢) ارجع إلى ص ١٠١، ١٠٢ وما بعدها من الكتاب .
(٣) ارجع إلى ص ١٣٩ وما بعدها من الكتاب .
(٤) كلية التربية جامعة عين شمس (المرجع السابق)، ص ٣١ .

مراجع الكتاب

أولا ـ المراجع العربية :

١ ـ أ . ت . فلا ندر : "التدريب المهنى : هى تكون له نُظم، أم يظلّ (تروسا) فى الإدارة الاقتصادية ؟" ـ ترجمة أحمد خاكى ـ **مستقبل التربية** ـ تصدُر عن مجلة رسالة اليونسكو، ومركز مطبوعات اليونسكو ـ العدد السابع ـ السنة الثانية ـ القاهرة ـ يوليو ١٩٧٤ (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة) .

٢ ـ أ . ك . أوتـاواى : **التربية والمجتمع** ـ ترجمة دكتور وهيب إبراهيم سمعان وآخرين ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠ .

٣ ـ إبراهيم سعدة : **سنوات الهوان** ـ الطبعة الثانية ـ المكتب المصرى للحديث ـ القاهرة ـ ١٩٧٥.

٤ ـ دكتور إبراهيم عصمت مطاوع، ودكتور عبد الغنى عبود : **فى التربية المعاصرة** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

٥ ـ ابن الجزار (أبو جعفر أحمد بن إبراهيم بن أبى خالد) : **سياسة الصبيان وتدبيرهم** ـ مخطوط نشر بحوليات الجامعة التونسية ـ تحقيق فرحات الدشراوى ـ العدد الثالث ـ المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية ـ تونس ـ ١٩٦٦ .

٦ ـ ابن سينا (الشيخ الرئيس، أبو على الحسين بن على) : **القانون فى الطب** ـ طبعة جديدة بالأوفست، من طبعة بولاق ـ مؤسسة الحلبى وشركاه، للنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٤هـ .

٧ ـ ابن سينا : "كتاب السياسة" ـ نشره لويس معلوف ـ **مجلة المشرق** ـ بيروت ـ ١٩٠٦ .

٨ ـ ابن عمّار الصغير : **التفكير العلمى، عند ابن خلدون** ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ الجزائر (بدون تاريخ) .

٩ ـ ابن مسكويه (أبو على أحمد بن أحمد) : **تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعراق** ـ المطبعة الخيرية ـ القاهرة ـ ١٣٢٢هـ .

١٠ ـ أبو الأعلى المودودى : **الحكومة الإسلامية** ـ نقله إلى العربية : أحمد إدريس ـ الطبعة الأولى ـ المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م .

١١ ـ أبو الأعلى المودودى : **دور الطلبة فى بناء مستقبل العالم الإسلامى** ـ دار الأنصار بالقاهرة ـ ١٩٧٧ .

١٢ ـ أبو الحَسَن الندَوى : **تأمُّلات فى سورة الكهف** ـ الطبعة الثالثة-المختار الإسلامى للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م .

١٣ ـ الدكتور أبو الفتوح رضوان : "البُعد عن الحياة .. مشكلة التعليم الثانوى ـ **الرائد** ـ مجلة المعلمين ـ السنة السادسة ـ العدد الرابع ـ القاهرة ـ ديسمبر ١٩٦٠ .

١٤ ـ دكتور أبو الفتوح رضوان : "المعلّم قيادة فكرية" ـ **الكتاب السنوى، فى التربية وعلم النفس** ـ بأقلام نُخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ـ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٥ .

١٥ ـ الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون : **المدرس فى المدرسة والمجتمع** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٦ .

١٦ ـ أحمد أمين : "الإنسانية والقومية" ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الثالث ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٢ .

١٧ ـ أحمد أمين : "فى المدنية الحديثة" ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الثالث ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٢ .

١٨ ـ أحمد أمين : "هل يكون معلّما ؟" ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الثالث ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٢ .

١٩ ـ الدكتور أحمد جامع : **النظرية الاقتصادية** ـ الجزء الأول ـ التحليل الاقتصادى الجزئى ـ الطبعة الثانية ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

٢٠ ـ الدكتور أحمد حسن عبيد : "تعليم الكبار، عَبرَ العصور" ـ **علم تعليم الكبار** ـ الجزء الأول ـ الجهاز العربى، لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

٢١ ـ الدكتور أحمد حسن عبيد : "حول إجراءات محو الأمية، بالبلاد العربية" ـ **مؤتمر بغداد لمحو الأمية الإلزامى** ـ ٨/١٥ آيار ١٩٧٦ ـ التقرير النهائى والتوصيات، ومجموعة البحوث والدراسات الميدانية ـ الجمهورية العراقية ـ وزارة التربية ـ المديرية العامّة للتخطيط التربوى (قسم التخطيط) ـ العدد ١١٩/٨٦ ـ بغداد ـ ١٩٧٦ .

٢٢ ـ دكتور أحمد حسن عبيد : **فلسفة النظام التعليمى، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة)** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

٢٣ ـ د .أحمد حمدى محمود : **الحضارة** ـ رقم (١٥) من (كتابك) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

٢٤ ـ الدكتور أحمد عروة : **الإسلام فى مفترق الطرق** ـ نقله عن الفرنسية : الدكتور عثمان أمين ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٥ .

٢٥ ـ الدكتور أحمد عزّت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى مصر، من نهاية حكم محمد على، إلى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ ـ ١٨٨٢)** ـ الجزء الثانى ـ عصر اسماعيل، والسنوات المتصلة به من حكم توفيق (١٨٦٣ ـ١٨٨٢) ـ وزارة المعارف العمومية ـ القاهرة ـ ١٩٤٥ .

٢٦ ـ الدكتور أحمد عزّت عبد الكريم : "مصر" ـ **دراسات تاريخية، فى النهضة العربية الحديثة** ـ الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٧ ـ أحمد عطية : **القاموس السياسى** ـ الطبعة الثالثة ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٨.

٢٨ ـ الدكتور أحمد فتحى سرور : **تطوير التعليم فى مصر، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه (التعليم قبل الجامعى)** ـ وزارة التربية والتعليم ـ طبعة ثانية ـ مطابع الأهرام التجارية ـ القاهرة ـ ١٩٨٩ .

٢٩ ـ أحمد فهمى القطان بك : **تاريخ التربية ـ الجزء الأول ـ التربية قبل الإسلام** ـ مطبعة مدرسة طنطا الصناعية ـ طنطا (مصر) ـ ١٣٤٢ هجرية ـ ١٩٢٣ ميلادية .

٣٠ ـ الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : **التربية فى الإسلام** ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ .

٣١ ـ دكتور أحمد كمال أحمد : **تنظيم المجتمع، مبادىء وأسس ونظريات** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة القاهرة الحديثة ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ .

٣٢ ـ الدكتور أحمد محمد إبراهيم : **الاقتصاد السياسى** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الثالثة ـ المطبعة الأميرية ببولاق ـ القاهرة ـ ١٩٣٥ .

٣٣ ـ أحمد نجيب الهلالى : **تقرير عن إصلاح التعليم فى مصر** ـ وزارة المعارف العمومية ـ المطبعة الأميرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٠ .

٣٤ ـ آدم كـيـرل : **استراتيجيّة التعليم، فى المجتمعات النامية، دراسة العوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنموّ الاقتصادى** ـ ترجمة سامى الجمال ـ مراجعة د. عبد العزيز القوصى ـ الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٥ ـ أرنولد توينبى : **الحرب والمدنيّة** ـ ترجمة أحمد محمود سليمان ـ راجعه الدكتور محمد أنيس ـ رقم (٥٠٧) من (الألف كتاب) ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ .

٣٦ ـ إسماعيل محمود القبّاني : **دراسات في تنظيم التعليم بمصر** ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨ .

٣٧ ـ ألفرت هاجن : "الاتّجاهات الاقتصادية الدولية، ومستويات المعيشة". ـ الفصل السادس من : **السكّان والسياسات الدولية** ـ إشراف فيليب هوسر ـ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ـ مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

٣٨ ـ **البناء العصرى للدولة، وهجرة الموهوبين** ـ وزارة التعليم العالى ـ الإدارة العامة للنشاط الثقافى والعلمى ـ رقم (٣٧) ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٩ ـ البهىّ الخولى : **الاشتراكية فى المجتمع الإسلامى، بين النظرية والتطبيق** ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٤٠ ـ دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل : **التفكير العلمى** ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة لجنة البيان العربى ـ القاهرة ـ ١٩٥٩ .

٤١ ـ دكتور الدمرداش سرحان، ودكتور منير كامل : **المناهج** ـ الطبعة الثالثة ـ دار العلوم للطباعة ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ .

٤٢ ـ ألدوميبلى : **العلم عند العرب، وأثره فى تطوّر العلم العالمى** ـ نقله إلى العربية : الدكتور عبد الحليم النجّار، والدكتور محمد يوسف موسى ـ قام بمراجعته على الأصل الفرنسى : الدكتور حسين فوزى ـ جامعة الدول العربية ـ الإدارة الثقافية ـ الطبعة الأولى ـ دار القلم ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

٤٣ ـ **السكان والسياسات الدولية** ـ إشراف فيليب هوسر ـ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ـ مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

٤٤ ـ الدكتور السيد أبو النجا : "القراءة مبدأ حسابى" ـ **لماذا نقرأ؟** ـ لطائفة من المفكرين ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٤٥ ـ السيد محمود أبو الفيض المنوفى : **أصالة العلم، وانحراف العلماء** ـ رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم) ـ دار نهضة مصر للطبع والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٩ .

٤٦ ـ **العهد الجديد** .

٤٧ ـ **العهد القديم** .

٤٨ ـ ألكسيس كاريل : **الإنسان، ذلك المجهول** ـ تعريب شفيق أسعد فريد ـ مكتبة المعارف ـ بيروت ـ ١٩٧٤ .

٤٩ ـ **المعجم الوسيط** ـ قام بإخراجه : إبراهيم مصطفى وآخَرون ـ وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون ـ الجزء الأول ـ مجمع اللغة العربية ـ القاهرة ـ ١٣٨٠هـ ـ ١٩٦١م .

٥٠ ـ **المعجم الوسيط** ـ قام بإخراجه : إبراهيم مصطفى وآخرون ـ وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون ـ الجزء الثانى ـ مجمع اللغة العربية ـ القاهرة ـ ١٣٨١هـ ـ ١٩٦١م.

٥١ ـ **الموسوعة السياسية** ـ إشراف د. عبد الوهاب كيَّالى، وكامل زهيرى ـ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ـ بيروت ـ ١٩٧٤ .

٥٢ ـ إلياس أنطون إلياس : **قاموس الجيب، انكليزى عربى** ـ المطبعة العصرية بمصر ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٥٣ ـ إلياس أنطون إلياس، وإدوار أ . إلياس : **القاموس العصرى، عربى/ انكليزى** ـ الطبعة التاسعة ـ المطبعة العصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ .

٥٤ ـ آن تيرى هوايت : **الأنهار العظيمة فى العالم** ـ ترجمة وتقديم العميد أ . ح . محمد عبد الفتاح إبراهيم ـ إشراف ومراجعة الدكتور محمد صابر سليم ـ رقم (١٨) من سلسلة (كل شىء عن) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ .

٥٥ ـ أنور الجندى : **الإسلام فى وَجْه التغريب (مخطَّطات الاستشراق والتبشير)** ـ دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

٥٦ ـ أنور الجندى : **الإسلام والتكنولوجيا** ـ دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

٥٧ ـ أنور الجندى : **الإسلام والغرب** ـ دار الاعتصام بالقاهرة ـ ١٩٧٦ .

٥٨ ـ أنور الجندى : **التربية وبناء الأجيال، فى ضوء الإسلام** ـ رقم (١٦) من (الموسوعة الإسلامية العربية) ـ الطبعة الأولى ـ دار الكتاب اللبنانى ـ بيروت ـ ١٩٧٥ .

٥٩ ـ أنور الجندى : **التفسير الإسلامى للفكر البشرى : الأيديولوجيات والفلسفات المعاصرة فى ضوء الإسلام** ـ دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ .

٦٠ ـ أنور الجندى : **المؤامرة على الإسلام** ـ من سلسلة (معالم تاريخ الإسلام) ـ دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

٦١ ـ إيدجارفور وآخرون : **تعلّم لتكون** ـ ترجمة د. حنفى بن عيسى ـ الطبعة الثانية ـ اليونسكو ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ الجزائر ـ ١٩٧٦ .

٦٢ ـ ب . ج . وودز : **التعاون الاقتصادى وأساليبه** ـ الكتاب الثانى من سلسلة (كُتُب الناقوس) ـ مراجعة وتقديم عبّاس محمود العقاد ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٦٣ ـ بربارة وارد : "المجتمع الإنسانى" ـ **أفريقية : التقدم من خلال التعاوُن** ـ إعداد جون كارفيا ـ سمارت ـ المجلس الخاص بالتوتّر العالمى ـ وزارة الإرشاد القومى ـ الهيئة العامّة للاستعلامات (كتب ملخّصة ـ رقم ٢) ـ القاهرة ـ نوفمبر ١٩٦٨ .

٦٤ ـ برتراندرسل : **النّظرة العلمية** ـ تعريب عثمان نويه ـ مراجعة الدكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن ـ الجامعة العربية ـ الإدارة الثقافية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٦٥ ـ برتراندرسل : "فلسفة القرن العشرين" ـ **فلسفة القرن العشرين** ـ مجموعة مقالات، فى المذاهب الفلسفية المعاصرة ـ نشرها داجوبرت د. رونز ـ ترجمه عثمان نويه ـ راجعه الدكتور زكى نجيب محمود ـ رقم (٤٦٤) (من الألف كتاب) ـ مؤسّسة سجل العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

٦٦ ـ برتراندرسل : **نحو عالَم أفضل** ـ ترجمة ومراجعة درينى خشبة وعبد الكريم أحمد ـ رقم (٦٨) من مشروع (الألف كتاب) ـ العالمية للطبع والنشر ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٦٧ ـ برنارد جافى : "مستقبل العلم فى أمريكا" ـ ترجمة الدكتور محمد الشحات ـ الفصل الحادى والعشرون من : **قادة العلم، فى العالم الجديد** ـ الجزء الثانى ـ مراجعة الدكتور عبد الحليم منتصر ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨ .

٦٨ ـ الدكتور بول منرو : **المرجع، فى تاريخ التربية** ـ الجزء الأول ـ ترجمه صالح عبد العزيز ـ راجعه حامد عبد القادر ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨ .

٦٩ ـ الدكتور بول وودرنج : **اتجاهات حديثة، فى إعداد المعلم** ـ ترجمة دكتور حسين سليمان قورة ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٣ .

٧٠ ـ **تاريخ البشَرية** ـ المجلد السادس (القرن العشرون)، التطور العلمى والثقافى ـ الجزء الثانى ـ ١ (تطور المجتمعات) ـ إعداد اللجنة الدولية، بإشراف منظمة اليونسكو ـ الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخران ـ الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٧١ .

٧١ ـ **تاريخ البشرية** ـ المجلد السادس (القرن العشرون) ـ التطور العلمى والثقافى ـ الجزء الثانى ـ ٣ (التعبير) ـ إعداد اللجنة الدولية، بإشراف منظّمة اليونسكو ـ الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخران ـ الهيئة المصرية العامّة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ .

٧٢ ـ **تدريب الموظفين العلميين والفنيين** ـ خطاب افتتاحي، ألقاه مستر رينيه ما هو .Mr René Mahau، المدير العام لمنظمة اليونسكو، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا، لصالح الأقاليم والبلدان النامية، التابع لمنظمة الأمم المتحدة ـ جينيف ـ الثامن من فبراير ١٩٦٣ (استنسل) .

٧٣ ـ تصريح السيد وزير التعليم، أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب، فى ١٩٧٦/٤/٢٨ (كما هو منشور فى صحف القاهرة في اليوم التالى) .

٧٤ ـ تصريح السيد وزير التعليم، أمام لجنة التعليم والبحث العلمى، بمجلس الشعب، في ١٩٧٧/٢/٨ (كما هو منشور فى صحف القاهرة فى اليوم التالى) .

٧٥ ـ **تعريب لوثيقة اليونسكو، عن الاتجاهات الرئيسية فى التعليم** ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ مركز التوثيق التربوى ـ القاهرة ـ يونيو ١٩٧٠ .

٧٦ ـ **تقرير لجنة العلوم الأساسية** ـ مطبعة جامعة عين شمس ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

٧٧ ـ **توصيات المؤتمر الدولى للتعليم العامّ، من عام ١٩٣٤ ـ ١٩٥٩** ـ ترجمة السيد محمد العزّاوى، ومراجعة محمد خيرى حربى ـ مركز الوثائق التربوية للجمهورية العربية المتحدة (وزارة التربية والتعليم المركزية) ـ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠ .

٧٨ ـ توماس مالثس، وجوليان هكسلى، وفريدريك أوزبورن : **مشكلة السكّان** ـ ترجمة محمد خزبك ـ ومراجعة حسين الحوت ـ العدد (١٠) من (من الشرق والغرب) ـ الدار القومية للطباعة والنشر ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٧٩ ـ ثياوريتشارد برجير : **من الحجارة إلى ناطحات السحاب (قصّة العمارة)** ـ ترجمة المهندس محمد توفيق محمود ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

٨٠ ـ ج . ف . نيللر : **الأصول الثقافية للتربية (مقدمة فى أنثروبولوجيا التربية)** ـ ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ .

٨١ ـ جان جاك سرفان شرايبر : **التحدّى الأمريكى** ـ ترجمة فكتور سحاب ـ مكتبة النهضة ـ بغداد (بدون تاريخ) .

٨٢ ـ جبرائيل كاتول : "فلسفة تربوية متجددّة، والعمل بها فى التنظيم والإدارة" ـ **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدّد** ـ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦ .

٨٣ ـ جروف ساموبل داو : **كتاب المجتمع ومشاكله (مقدّمة لمبادىء علم الاجتماع)** ـ ترجمة إبراهيم رمزى ـ المطبعة الأميرية ببولاق ـ القاهرة ـ ١٩٣٨ .

٨٤ ـ **جمهورية أفلاطون** ـ ترجمة ودراسة الدكتور فؤاد زكريا ـ راجعها على الأصل اليونانى : الدكتور محمد سليم سالم ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤ .

٨٥ ـ الدكتور جميل صليبا : "فلسفة تربوية متجدّدة، وإعداد المعلمين" ـ **فلسفة تربوية متجدّدة، لعالم عربى يتجدّد** ـ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦ .

٨٦ ـ جورج سول : **المذاهب الاقتصادية الكبرى** ـ تعريب وتقديم راشد البراوى ـ الطبعة الثالثة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

٨٧ ـ جورج كاونتس : **التعليم فى الاتحاد السوفيتى** ـ ترجمة محمد بدران ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٨٨ ـ الدكتور جورج نورتون : "النظام والإدارة" ـ الفصل الأول من : **نظام التربية فى أميركا** ـ ترجمة مجلة التربية الحديثة ـ مجلة التربية الحديثة، بالجامعة الأميركية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٤٥ .

٨٩ ـ جون ديوى : **الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى** ـ ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى ـ مؤسسة الخانجى بالقاهرة ـ ١٩٦٣ .

٩٠ ـ جون فوستر دالاس : **حرب أم سلام** ـ العالمية للطبع والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٥٧ .

٩١ ـ جون كينيث جالبريث : **أضواء جديدة، على الفكر الاقتصادى** ـ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ـ مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار ـ دار المعرفة ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

٩٢ ـ جيمس ج . جالجر : **الطفل الموهوب، فى المدرسة الابتدائية** ـ ترجمة سعاد نصر فريد ـ مراجعة الدكتور إبراهيم حافظ ـ إشراف وتقديم محمد على حافظ ـ رقم (٣) من (بحوث تربوية، فى خدمة المعلم) ـ دار القلم ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

٩٣ ـ دكتور حامد عبد السلام زهران : **علم نفس النموّ (الطفولة والمراهقة)** ـ الطبعة الثانية ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ .

٩٤ ـ الدكتور حامد عمّار : "أهمية التدريب ومكانته، فى المجتمعات النامية" ـ **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع** ـ الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع، فى الدول العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ ـ سرس الليان (مصر) ـ ١٩٦٤ .

٩٥ ـ الدكتور حامد عمّار : **فى اقتصاديات التعليم** ـ مركز تنمية المجتمع، فى العالم العربى ـ سرس الليان (مصر) ـ ١٩٦٤ .

٩٦ ـ الدكتور حامد عمّار : **فى بناء البشر، دراسات فى التغيّر الحضارى والفكر التربوى** ـ الطبعة الثانية ـ دار المعرفة ـ القاهرة ـ مايو ١٩٦٨ .

٩٧ ـ دكتور حسن حسنى أبو السعود : "النظائر المشعّة، فى خدمة الصناعة" ـ **الذرة فى خدمة السلام** ـ مجموعة المحاضرات، التى أُلقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين، للمَجْمَع المصرى للثقافة العلمية، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦ ـ رقم (٢٧) من (الألف كتاب) ـ مكتبة مصر ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٩٨ ـ حسن عبد العال : **التربية الإسلامية، فى القرن الرابع الهجرى** ـ الكتاب الأول من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) ـ إشراف دكتور إبراهيم عصمت مطاوع، ودكتور عبد الغنى عبود ـ تقديم دكتور عبد الغنى عبود ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ .

٩٩ ـ الشيخ حسنين محمد مخلوف : **القرآن الكريم، ومعه صفْوة البيان، لمعانى القرآن** ـ الطبعة الأولى ـ دار الكتاب العربى بمصر ـ القاهرة ـ ١٣٧٥هـ ـ ١٩٥٦م .

١٠٠ ـ حكمت عبد الله البزّاز : **التربية الاشتراكية** ـ رقم (٣٤) من (الكُتب الحديثة) ـ منشورات وزارة الإعلام ـ الجمهورية العراقية ـ بغداد ـ ١٩٧٦ .

١٠١ ـ حمدى مصطفى حرب : **التربية والتكنولوجيا، فى معركة التصنيع** ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

١٠٢ ـ خليل طاهر : **الأديان والإنسان، منذ مهبط آدم، حتى اليهودية ـ المسيحية ـ الإسلام** ـ قدّم له وراجعه فضيلة الإمام الأكبر، الشيخ عبد الحَليم محمود ـ دار الفكر والفن ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

١٠٣ـ داتيس س . سميث : **صناعة الكتاب، من المؤلف إلى الناشر إلى القارىء** ـ ترجمة عصمت أبو المكارم وآخرين ـ تقديم الدكتور السيد أبو النجا ـ المكتب المصرى الحديث ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ .

١٠٤ ـ **دراسات عن بعض المشاكل الإنمائية، في بعض البلدان المختلفة بالشرق الأوسط** ـ ١٩٦٩ ـ مكتب الأمم المتحدة، للشئون الاقتصادية والاجتماعية، فى بيروت ـ الأمم المتحدة ـ نيويورك ـ ١٩٦٩ .

١٠٥ ـ ديل كارنيجي : **دَعْ القلق، وابدأ الحياة** ـ تعريب عبد المنعم محمد الزيادى ـ الطبعة الخامسة ـ مؤسسة الخانجى بمصر ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٠٦ ـ رالف ب . وين : "المذهب الطبيعى في الفلسفة" ـ **فلسفة القرن العشرين** ـ مجموعة مقالات، فى المذاهب الفلسفية المعاصرة ـ نشرها داجوبرت د . رونز ـ ترجمه عثمان نويه ـ راجعه الدكتور زكى نجيب محمود ـ رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجلّ العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

١٠٧ ـ دكتور رءوف سلامة موسى : **فى أزمة العلم والجامعات** ـ دار ومطابع المستقبل ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٠٨ ـ رتشارد هونجسوالد : "فلسفة الهيجلية" ـ **فلسفة القرن العشرين** (المرجع الأسبق) .

١٠٩ ـ رينيه ديكارت : **مقال عن المنهج** ـ ترجمة محمود محمد الخضيرى ـ الطبعة الثانية ـ راجعها وقدّم لها : الدكتور محمد مصطفى حلمى ـ من (روائع الفكر الإنسانى) ـ دار الكاتب العربى، للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ .

١١٠ ـ دكتور زكى نجيب محمود : **ثقافتنا فى مواجهة العصر** ـ الطبعة الأولى ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

١١١ ـ سامية السعيد بغاغو : **دراسة مقارنة للتعليم الابتدائى فى مصر، إثر ثورتى ١٩١٩ و ١٩٥٢** ـ رسالة مقدّمة إلى كلية التربية جامعة طنطا، للحصول على درجة الماجستير فى التربية ـ طنطا (مصر) ـ ١٩٧٩ .

١١٢ ـ سعد جمعة : **الله أو الدمار** ـ الطبعة الثالثة ـ المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٦هـ ـ ١٩٧٦م .

١١٣ ـ دكتور سعد ماهر حمزة : **المقدّمة، فى اقتصاديات التبعية والتنمية (تجارب أفريقية وعربية)** ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٧ .

١١٤ ـ دكتور سعد مرسى أحمد : **التربية والتقدّم** ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ .

١١٥ ـ دكتور سعد مرسى أحمد : **تطوّر الفكر التربوى** ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ .

١١٦ ـ دكتور سعد مرسى أحمد، ودكتور سعيد إسماعيل على : **تاريخ التربية والتعليم** ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ .

١١٧ ـ دكتور سعيد إسماعيل على : **الأزهر على مسرح السياسة المصرية، دراسة فى تطوّر العلاقة بين التربية والسياسة** ـ دار الثقافة، للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٤.

١١٨ ـ سعيد حوّى : **جنْد الله، ثقافةً وأخلاقا** ـ من (دراسات منهجية هادفة فى البناء) ـ الطبعة الثانية (بدون ناشر ولا تاريخ) .

١١٩ ـ دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : **المدنية الإسلامية، واثرها فى الحضارة الأوربية** ـ الطبعة الأولى ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

١٢٠ ـ الدكتور سيد أحمد عثمان : "المسئولية الاجتماعية فى الإسلام ـ دراسة نفسية" ـ **الكتاب السنوى، فى التربية وعلم النفس** ـ بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٣ .

١٢١ ـ سيد قطب : **السلام العالمى والإسلام** ـ الطبعة السادسة ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٣٩٤هـ ـ ١٩٧٤م .

١٢٢ ـ سيد قطب: **فى ظلال القرآن** ـ المجلّد السادس (الأجزاء : ٢٦ ـ ٣٠) ـ الطبعة الشرعية الرابعة ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م .

١٢٤ ـ سيد مرسى : **التوجيه المهنى** ـ معهد التخطيط القومى (مصر) ـ مذكرة رقم (١٠٤) ـ القاهرة ـ ١٩٦١/١٢/١١ .

١٢٥ ـ صالح عبد العزيز : **تطور النظرية التربوية** ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ الطبعة الثانية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ .

١٢٦ ـ صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد : **التربية وطرق التدريس** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الخامسة ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٦ .

١٢٧ ـ دكتور صبرى جرجس : **التراث اليهودى الصهيونى، والفكر الفرويدى (أضواء على الأصول الصهيونية لفكر سجمند فرويد)** ـ الطبعة الأولى ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٠.

١٢٨ ـ صلاح العرب عبد الجواد : **اتّجاهات جديدة، فى التربية الصناعية** ـ الجزء الأول ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

١٢٩ ـ طه حسين : **مستقبل الثقافة فى مصر** ـ مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٣٨ .

١٣٠ ـ عبّاس محمود العقاد : **الإنسان، فى القرآن الكريم** ـ دار الإسلام ـ القاهرة ـ ١٩٧٣ .

١٣١ ـ عباس محمود العقاد : **التفكير، فريضة إسلامية** ـ الطبعة الأولى ـ المؤتمر الإسلامى ـ دار القلم ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٣٢ ـ عبّاس محمود العقاد : **الثقافة العربية أسبق من ثقافة اليونان والعبريين** ـ رقم (٣٠٩) من (المكتبة الثقافية) ـ الهيئة المصرية العامّة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤ .

١٣٣ ـ عبّاس محمود العقاد : **الفلسفة القرآنية** ـ دار الإسلام بالقاهرة ـ ١٩٧٣ .

١٣٤ ـ عبّاس محمود العقاد : **الله** ـ مطابع الأهرام التجارية ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ .

١٣٥ ـ عبّاس محمود العقاد : **حقائق الإسلام، وأباطيل خصومه** ـ دار الإسلام ـ القاهرة ـ ١٩٥٧ .

١٣٦ ـ عبّاس محمود العقاد : **حياة المسيح، فى التاريخ، وكشوف العصر الحديث** ـ رقم (٢٠٢) من (كتاب الهلال) ـ القاهرة ـ يناير ١٩٦٨ .

١٣٧ ـ عبّاس محمود العقاد : **عبقريّة خالد** ـ دار الهلال ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٣٨ ـ عبّاس محمود العقاد : **محمد عبده** ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ـ ١٣٨٣هـ ـ ١٩٦٣م .

١٣٩ ـ الدكتور عبد الباسط محمد حسن : **أصول البحث الاجتماعى** ـ الطبعة الثانية ـ لجنة البيان العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٦ .

١٤٠ ـ الدكتور عبد الحليم الرفاعى : **الاقتصاد السياسى** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الأولى ـ ١٩٣٦ (بدون ناشر) .

١٤١ ـ عبد الرحمن الرافعى : **ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢، تاريخنا القومى فى سبع سنوات (١٩٥٢ ـ ١٩٥٩)** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٩ .

١٤٢ ـ عبد الرحمن الرافعى بك : **عصر إسماعيل** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٤٨ .

١٤٣ ـ عبد الرحمن الرافعي بك : **عصر محمد علي** ـ الطبعة الثالثة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥١ .

١٤٤ ـ عبد الرحمن عزّام : **الرسالة الخالدة** ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٣٦٥هـ ـ ١٩٤٦م .

١٤٥ ـ عبد الرزّاق نوفل : **الله والعلم الحديث** ـ الناشرون العرب ـ دار الشعب ـ القاهرة ـ ١٩٧١.

١٤٦ ـ عبد الغني سيد أحمد عبود : **دراسة مقارنة، لنظام البحث العلمي، في مصر، والولايات المتّحدة الأمريكية، والاتحاد السوفيتي** ـ رسالة مقدّمة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، للحصول على درجة دكتور فلسفة في التربية ـ جامعة عين شمس ـ كلية التربية ـ قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ .

١٤٧ ـ دكتور عبد الغني النوري، ودكتور عبد الغني عبّود : **نحو فلسفة عربية للتربية** ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

١٤٨ ـ دكتور عبد الغني عبّود : **إدارة التربية، وتطبيقاتها المعاصرة** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ .

١٤٩ ـ دكتور عبد الغني عبود : **الأسرة المسلمة، والأسرة المعاصرة** ـ الكتاب الثامن من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ يونية ١٩٧٩ .

١٥٠ ـ دكتور عبد الغني عبّود : **الإسلام والكون** ـ الكتاب الثالث من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ مايو ١٩٧٧ .

١٥١ ـ دكتور عبد الغني عبّود : **الإنسان في الإسلام، والإنسان المعاصر** ـ الكتاب الرابع من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ فبراير ١٩٧٨ .

١٥٢ ـ دكتور عبد الغني عَبود : **الأيديولوجيا والتربية، مَدْخَل لدراسة التربية المقارنة** ـ الطبعة الثانية ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ .

١٥٣ ـ دكتور عبد الغني عبّود : **البحث في التربية** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٧٩ .

١٥٤ ـ الدكتور عبد الغني عبّود والدكتور حسن إبراهيم عبد العال : **التربية الإسلامية وتحديات العصر** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٩٠.

١٥٥ ـ دكتور عبد الغنى عبّود "التربية، ومحو الأمية الأيديولوجية" ـ **تعليم الجماهير** ـ مجلة متخصصة، تصدُر عن الجهاز العربى، لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ السنة الثالثة ـ العدد السادس ـ القاهرة ـ مايو ١٩٧٦ .

١٥٦ ـ دكتور عبد الغنى عبّود : "التربية ومحو الأمية العلمية" ـ **تعليم الجماهير** .... السنة الخامسة عشر ـ القاهرة ـ يناير ١٩٧٨ .

١٥٧ ـ دكتور عبد الغنى عبّود : "التعليم مدَى الحياة فى الإسلام" ـ المقولة الثانية من : **فى التربية المعاصرة** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

١٥٨ ـ دكتور عبد الغنى عبّود : **العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة** ـ الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

١٥٩ ـ دكتور عبد الغنى عبّود : "المدّرس فى التربية الإسلامية" ـ **التربية** ـ تصدُر عن : اللجنة الوطنية القَطرية، للتربية والثقافة والعلوم ـ العدد السادس والعشرون ـ السنة السابعة ـ الدوحة ـ ربيع الثانى ١٣٩٨هـ ـ أبريل ١٩٧٨م.

١٦٠ ـ دكتور عبد الغنى عبّود : **اليوم الآخر، والحياة المعاصرة** ـ الكتاب الخامس من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ يونية ١٩٧٨ .

١٦١ ـ دكتور عبد الغنى عبّود : **أنبياء الله، والحياة المعاصرة** ـ الكتاب السادس من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ سبتمبر ١٩٧٨ .

١٦٢ ـ دكتور عبد الغنى عبّود : **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ .

١٦٣ ـ دكتور عبد الغنى عبّود : **فى التربية الإسلامية** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

١٦٤ ـ الدكتور عبد الغنى عبّود : **فى التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٩٢ .

١٦٥ ـ دكتور عبد الغنى عبّود : **قضيّة الحرية، وقضايا أخرى** ـ الكتاب السابع من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ يناير ١٩٧٩ .

١٦٦ ـ الشهيد عبد القادر عودة : **الإسلام بين جهل أبنائه، وعجز علمائه** ـ المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٦هـ ـ ١٩٧٦م .

١٦٧ ـ عبد الكريم الخطيب : **الله ذاتا وموضوعاً.. قضيّة الألوهية، بين الفلسفة والدين** ـ الطبعة الثانية ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٧١ .

١٦٨ ـ الدكتور عبد الكريم درويش : "القيادة الإدارية والتنمية" ـ **مجلة تنمية المجتمع**، يصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربي ـ المجلد الثاني عشر ـ ١٩٦٥ ـ العددان الثالث والرابع ـ سرس الليّان (مصر) .

١٦٩ ـ الدكتور عبد الله عبد الدائم : "التربية في مرحلة التعليم الإلزامي وما قَبلها، ودورها في تحقيق أهداف التنمية، الاقتصادية والاجتماعية" ـ **التربية من أجل التنمية** ـ المؤتمر التربوي لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، المنعقد بدمشق في ٣ ـ ٨ آب ١٩٧٤ ـ الجمهورية العربية السورية ـ وزارة التربية ـ دمشق .

١٧٠ ـ الدكتور عبد الله فيّاض : **تاريخ التربية عند الإمامية، وأسلافهم من الشيعة، بين عهدي الصادق والطوسي** ـ مطبعة أسعد ـ بغداد ـ ١٩٧٢ .

١٧١ ـ لواء عبد المجيد العبد : **تطوّر أهداف التعليم والتدريب في مصر** ـ معهد التخطيط القومي ـ الدورة التدريبية الرابعة ـ القاهرة (نوفمبر ـ ديسمبر١٩٦١) ـ ٢ يناير ١٩٦٢ .

١٧٢ ـ دكتور عزّ الدين فودة : **خلاصة الفكر الاشتراكي** ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٦٨.

١٧٣ ـ **عصر الأيديولوجية** ـ مجموعة من المقالات، قدّم لها : هنري د.أيكن ـ ترجمة الدكتور فؤاد زكريّا ـ مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوي ـ رقم (٤٧٩) من (الألف كتاب) ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

١٧٤ ـ الدكتور علي عبد العليم محجوب : "القيادة الإدارية، ودورها في الإصلاح الإداري من أجل التنمية" ـ **مجلة تنمية المجتمع**، يُصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربي ـ المجلد الرابع عشر ـ ١٩٦٧ ـ العددان الأول والثاني ـ سرس الليّان (مصر) .

١٧٥ ـ الدكتور علي عبد العليم محجوب : "المقال الافتتاحي : دور الإدارة، في التنمية الاقتصادية والاجتماعية" ـ **مجلة تنمية المجتمع** .... المجلد الثاني عشر ـ ١٩٦٥ ـ العددان الثالث والرابع سرس الليّان (مصر) .

١٧٦ ـ دكتور علي لطفي : **التنمية الاقتصادية، دراسة تحليلية** ـ المطبعة الكمالية ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ .

١٧٧ ـ على باشا مبارك : **الخطط التوفيقية الجديدة، لمصر القاهرة ومُدُنها وبلادها القديمة والشهيرة** ـ الجزء الأول ـ المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر المحميّة ـ القاهرة ـ سنة ١٣٠٦هـ .

١٧٨ ـ على باشا مبارك : **الخطط الجديدة، لمصر القاهرة، ومُدُنها وبلادها القديمة والشهيرة** ـ الجزء السابع ـ الطبعة الأولى ـ المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر المحميّة ـ القاهرة ـ سنة ١٣٠٥ هجرية .

١٧٩ ـ عمر محمد التومى الشيبانى : **فلسفة التربية الإسلامية** ـ الطبعة الأولى ـ الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ـ طرابلس ـ ١٩٧٥ .

١٨٠ ـ ف . أ . لينين : **عن الدفاع عن الوطن الاشتراكى** ـ مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى ـ موسكو ـ ١٩٧٠ .

١٨١ ـ ف . كومبز : **أزمة التعليم، فى عالمنا المعاصر** ـ ترجمة الدكتور أحمد خيرى كاظم، والدكتور جابر عبد الحميد جابر ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٧١ .

١٨٢ ـ ف . يليوتن : **التعليم العالى، فى الاتحاد السوفيتى** ـ ترجمة محمود حشمت ـ دار يوليو للنشر ـ موسكو (بدون تاريخ) .

١٨٣ ـ الدكتور فاضل الجمالى : "فلسفة تربوية متجدّدة، أهميتها للبلدان العربية" ـ **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدّد** ـ دائرة التربية، فى الجامعة الأميركية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦ .

١٨٤ ـ فتحية حسن سليمان-: **التربية عند اليونان والرومان** ـ مكتبة نهضة مصر ـ القاهرة ـ (بدون تاريخ) .

١٨٥ ـ فرانك باولز : **القبول فى التعليم العالى، دراسة عالمية عن القبول فى الجامعات**، صدرت عن المنظّمة الدولية للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو"، والاتّحاد العالمى للجامعات ـ ترجمة هشام دياب ـ مطبعة جامعة دمشق ـ دمشق ـ ١٣٩٤هـ ـ ١٩٧٤م .

١٨٦ ـ فِردْ ب. ميليت : **أستاذ الجامعة** ـ ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر ـ مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان ـ رقم (١٣) من (ماذا يعملون) ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ .

١٨٧ ـ فردريك هاربيسون، وتشارلز ا . مايرز : **التعليم والقُوَى البشرية والنمو الاقتصادى، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية** ـ ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ ـ مراجعة وتقديم محمد على حافظ ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٦ (طبعة خاصّة بوزارة التربية والتعليم) .

١٨٨ ـ دكتور فؤاد البهىّ السيد : **الأسُس النفسية للنمو، من الطفولة إلى الشيخوخة** ـ الطبعة الرابعة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٥ .

١٨٩ ـ د. فؤاد زكريا : **آراء نقدية، فى مشكلات الفِكر والثقافة** ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٥ .

١٩٠ ـ فيليب هـ. فينكس : **التربية والصالح العامّ** ـ ترجمة السيد محمد العزاوى، والدكتور يوسف خليل ـ مراجعة محمد سليمان شعلان ـ تقديم السيد يوسف ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ .

١٩١ ـ فيليب هـ. فينكس : **فلسفة التربية** ـ ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ .

١٩٢ ـ **قرآن كريم** .

١٩٣ ـ ك . ر . تيلر : **الكيمياء والإنسان** ـ ترجمة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل ـ رقم (٤٤١) من (الألف كتاب) ـ دار الهلال ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

١٩٤ ـ كارلتون واشبورن : **التربية التقدُّمية** ـ ترجمة الدكتور محمد الهادى عفيفى وآخرين ـ مراجعة وإشراف الدكتور أبو الفتوح رضوان ـ مكتبة مصر بالفجالة ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٩٥ ـ كلارك كير : **نظرات فى التعليم الجامعى** ـ ترجمة محمد كامل سليمان ـ مطبعة المعرفة ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٩٦ ـ كلنتون هارتلى جراتان : **البحث عن المعرفة، بحث تاريخى فى تعلّم الراشدين** ـ ترجمة عثمان نويه ـ تقديم صلاح دسوقى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

١٩٧ ـ كلية التربية جامعة عين شمس : **التعليم فى مصر (دعوة إلى حوار)** ـ مطبعة جامعة عين شمس ـ القاهرة ـ ١٩٧٩ .

١٩٨ ـ ل .أ . ليونتيف : **الموجز فى الاقتصاد السياسى** ـ ترجمة أبو بكر يوسف ـ مراجعة ماهر عسل ـ من سلسلة (من الفكر السياسى والاشتراكى) ـ دار الكاتب العربى، للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٧ .

١٩٩ ـ لانسلوت هوجبن : **العلم للمواطن** ـ ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيد رمضان هدّارة ـ مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد ـ رقم (١٠١) من (الألف كتاب) ـ القسم الثانى من الجزء الأول ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٠٠ ـ لانسلوت هوجبن : **العلم للمواطن** ـ ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور، ودكتور سيّد رمضان هدّارة ـ مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد ـ رقم (١٠١) من (الألف كتاب) ـ الجزء الثالث ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

٢٠١ ـ لين بول : **آفاق العلم** ـ ترجمة الدكتور سيّد رمضان هدّارة ـ مراجعة وتقديم الدكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠ .

٢٠٢ ـ مارفين فاربر : "علم الظواهر" ـ **فلسفة القرن العشرين** ـ مجموعة مقالات، فى المذاهب الفلسفية المعاصرة، نشرها : داجوبرت د. رونز ـ ترجمه عثمان نويه ـ راجعه الدكتور زكى نجيب محمود ـ رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) ـ مؤسّسة سجل العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

٢٠٣ ـ ماركس وإنجلس : **بيان الحزب الشيوعى** ـ دار التقدّم ـ موسكو ـ ١٩٦٨ .

٢٠٤ ـ مالك بن نبىّ : **المسلم فى عالم الاقتصاد** ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ .

٢٠٥ ـ الدكتور متّى عقراوى : "فلسفة تربوية متجدّدة، وأثرها فى التعليم الإلزامى : نشأته ـ أهدافه ـ مغزاه" ـ **فلسفة تربوية متجددة، لعالم عربى يتجدّد** ـ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦ .

٢٠٦ ـ الإمام محمد أبو زهرة : **تنظيم الإسلام للمجتمع** ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٥ .

٢٠٧ ـ محمد أحمد الغنّام : "مستقبل التربية فى البلدان العربية ـ الجزء الأول : النظرية والواقع" ـ **التربية الجديدة** ـ مجلة فصليّة، تعالج شؤون التخطيط والتجديد فى التربية ـ السنة الأولى ـ العدد الثانى ـ بيروت ـ نيسان (أبريل) ١٩٧٤ .

٢٠٨ ـ محمد أسد : **الإسلام على مفترق الطرق** ـ من سلسلة (صوت الحق) ـ تُصدِرها الجماعة الإسلامية بجامعة القاهرة ـ دار الجهاد ودار الاعتصام ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٠٩ ـ محمد البارودى تعلّم العلوم، فى ضوء (المفهوم العصرى للعملية التعليمية) ـ مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية (القاهرة ـ ٢٠/٢٢ فبراير سنة ١٩٧١) .

٢١٠ ـ الدكتور محمد البهىّ : الإسلام فى حياة المسلم ـ الطبعة الخامسة ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ رجب ١٣٩٧هـ ـ يونية ١٩٧٧

٢١١ ـ محمد الحديدى : أهمّية المعلم والمدرّب، فى المنشآت التعليمية والتدريبية ـ معهد التخطيط القومى ـ مذكرة رقم ١١٧ ـ القاهرة ـ ٨ ديسمبر ١٩٦١

٢١٢ ـ محمد الحسنى : الإسلام الممتَحَن ـ تقديم المفكر الإسلامى الكبير، أبو الحسن الندوى ـ الطبعة الأولى ـ المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م .

٢١٣ ـ الدكتور محمد الشحّات محمد عوض : "دور الكيمياء فى المعاهد الذرية" ـ الذرّة فى خدمة السلام ـ مجموعة المحاضرات، التى أُلقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين، للمجمع المصرى للثقافة العلمية، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦ ـ رقم (٢٧) من (الألف كتاب) ـ مكتبة مصر ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢١٤ ـ الدكتور محمد الطيّب عبد اللطيف : "سياسة الحوافز، فى تخطيط القوَى العاملة" ـ مجلة تنمية المجتمع، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ المجلد الرابع عشر ـ ١٩٦٧ ـ العددان الأول والثانى ـ سرس الليّان (مصر)

٢١٥ ـ الدكتور محمد الهادى عفيفى : التربية والتغيّر الثقافى ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢

٢١٦ ـ الدكتور محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ .

٢١٧ ـ الدكتور محمد بديع شرف : "اليقظة الفكرية والسياسية، فى القرن التاسع عشر" ـ دراسات تاريخية، فى النهضة العربية الحديثة ـ الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ)

٢١٨ ـ الدكتور محمد بيصار العقيدة والأخلاق، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠

٢١٩ ـ محمد توفيق خفاجى أضواء على تاريخ التعليم، فى الجمهورية العربية المتحدة ـ إشراف ومراجعة دكتور إبراهيم حافظ ـ وزارة التربية والتعليم ـ مركز الوثائق والبحوث التربوية ـ مطبعة وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ـ ١٩٦٣

٢٢٠ ـ الدكتور محمد توفيق رمزى "مدخل فى الإدارة والتنمية" **مجلة تنمية المجتمع** ـ يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ المجلد الثانى عشر ـ ١٩٦٥ العددان الثالث والرابع ـ سرس الليان (مصر) .

٢٢١ ـ الدكتور محمد سيف الدين فهمي : "التكنولوجيا والجامعة" ـ **صحيفة التربية** ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ـ السنة الثانية والعشرون ـ العدد الأول ـ القاهرة ـ نوفمبر ١٩٦٩

٢٢٢ ـ محمد عبد الفتاح أبو الفضل : **الاستعمار الجديد، والدول النامية** ـ المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ـ القاهرة ـ ١٩٦٩

٢٢٣ ـ دكتور محمد عبد الله دراز : **دستور الأخلاق فى القرآن، دراسة مقارنة للأخلاق النظرية فى القرآن** ـ تعريب وتحقيق وتعليق : دكتور عبد الصبور شاهين ـ مراجعة دكتور السيد محمد بدوى ـ مؤسسة الرسالة، ودار البحوث العلمية ـ بيروت ـ ١٩٧٤

٢٢٤ ـ الدكتور محمد عبد المنعم خميس : "تمويل مشروعات التنمية الاقتصادية" ـ **مجلة تنمية المجتمع** ـ يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ المجلد الثانى عشر ـ ١٩٦٥ ـ العددان الثالث والرابع ـ سرس الليان (مصر) .

٢٢٥ ـ الدكتور محمد عزيز الحبابى : **الشخصانية الإسلامية** ـ من (مكتبة الدراسات الفلسفية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٩ .

٢٢٦ ـ الدكتور محمد عزيز الحبابى : **من الحرّيات إلى التحرُّر** ـ من (مكتبة الدراسات الفلسفية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٧٢

٢٢٧ ـ محمد عطية الأبراشى : **التربية فى الإسلام** ـ رقم (٢) من (دراسات فى الإسلام) ـ يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، بوزارة الأوقاف ـ القاهرة ـ ١٥ رمضان ١٣٨٠ ـ ٢ مارس ١٩٦١ .

٢٢٨ ـ مولاى محمد على : **الإسلام والنظام العالمى الجديد** ـ ترجمة أحمد جودة السحار ـ الطبعة الثانية ـ لجنة النشر للجامعيين ـ مكتبة مصر ـ القاهرة (بدون تاريخ)

٢٢٩ ـ الدكتور محمد فاضل الجمالى : **آفاق التربية الحديثة، فى البلاد النامية** ـ الدار التونسية للنشر ـ تونس ـ ١٩٦٨

٢٣٠ ـ محمد فاضل الجمالى : **دعوة إلى الإسلام (رسائل من والد فى السجن إلى ولده)** ـ الطبعة الأولى ـ منشورات دار الكتاب اللبنانى، للطباعة والنشر ـ بيروت ـ ١٩٦٣

٢٣١ ـ الدكتور محمد فاضل الجمالى نحو توحيد الفكر التربوى، فى العالم الإسلامى ـ الدار التونسية للنشر ـ ١٩٧٢

٢٣٢ ـ محمد فريد وجدى : دائرة معارف القرن العشرين ـ المجلد التاسع ـ القاهرة ـ ١٩١٧ (بدون ناشر) .

٢٣٣ ـ الدكتور محمد لبيب النجيحى : التربية، وبناء المجتمع العربى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧١

٢٣٤ ـ الدكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠.

٢٣٥ ـ الدكتور محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٧

٢٣٦ ـ الدكتور محمد محمد حسين : الإسلام والحضارة الغربية ـ الطبعة الثانية ـ دار الفتح ـ بيروت ـ ١٣٩٣ هـ ـ ١٩٧٣م.

٢٣٧ ـ الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة، فى التربية المقارنة ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤

٢٣٨ ـ الدكتور محمد منير مرسى : إدارة وتنظيم التعليم العام ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤

٢٣٩ ـ الدكتور محمد يحيى عويس، والدكتور منيس أسعد عبد الملك : مبادىء الاقتصاد الحديث ـ القسم الأول ـ مطبعة مخيمر ـ القاهرة ـ ١٩٧١ .

٢٤٠ ـ دكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان : تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ .

٢٤١ ـ الدكتور محيى الدين صابر "التحديات الحضارية وتعليم الكبار" ـ علم تعليم الكبار ـ الجزء الأول ـ الجهاز العربى، لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ القاهرة ـ ١٩٧٦

٢٤٢ ـ الدكتور محيى الدين صابر تحدى العصر ـ تعليم الجماهير ـ مجلة متخصصة، تصدر عن الجهاز العربى، لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ السنة الثانية ـ العدد الرابع ـ القاهرة ـ سبتمبر (أيلول) ١٩٧٥

٢٤٣ - الدكتور محى الدين صابر، والدكتور لويس كامل مليكة : "التدريب : مضمونه ووسائله وتقويمه" - **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع** - الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية - القاهرة - ١٩٦٣ - مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى - سرس الليان (مصر) ١٩٦٤ .

٢٤٤ - **مختار الصحاح**، للشيخ الإمام، محمد بن أبى بكر بن عبد القادر الرازى - شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر - القاهرة - ١٣٦٩ هـ - ١٩٥٠م.

٢٤٥ - مختارات من كتاب "**النواحى الاقتصادية والاجتماعية، للتخطيط التعليمى**" - اليونسكو - ترجمة سعيد عبد العزيز عبد الله - مراجعة دكتور عبد الخالق ذكرى - معهد التخطيط القومى - مذكرة رقم (٧٨٧) - القاهرة - يونية ١٩٦٧ .

٢٤٦ - الدكتور مصطفى الرافعى : **الإسلام ومشكلات العصر** - الطبعة الأولى - دار الكتاب اللبنانى - بيروت - ١٩٧٢ .

٢٤٧ - مصطفى أمين : **تاريخ التربية** - الطبعة الأولى - مطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر - القاهرة - ١٣٤٣ هـ - ١٩٢٥م.

٢٤٨ - مقداد يالجن : **الاتجاه الأخلاقى فى الإسلام (دراسة مقارنة)** - الطبعة الأولى - مكتبة الخانجى بمصر - القاهرة - ١٣٩٢ هـ - ١٩٧٣م.

٢٤٩ - **مقدمة العلامة ابن خلدون** - المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٥٠ - منير البعلبكى : **المورد، قاموس انجليزى عربى** - الطبعة السابعة - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٧٤.

٢٥١ - ميرزا محمد حسين : **الإسلام وتوازن المجتمع** - ترجمة فتحى عثمان - رقم (٣٥) من (سلسلة الثقافة الإسلامية) - دار الثقافة العربية للطباعة - القاهرة ذو القعدة ١٣٨١ هـ - مايو ١٩٦٢م.

٢٥٢ - دكتورة نازلى صالح أحمد، ودكتور سعد يسى : **المدخل فى التربية** - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٣ .

٢٥٣ - الشيخ نديم الجسر : **قصة الإيمان، بين الفلسفة والعلم والقرآن** - الطبعة الثالثة - من منشورات المكتب الإسلامى - توزيع دار الكتب العربية - بيروت - ١٣٨٩ هـ - ١٩٦٩م.

٢٥٤ - **نشرة الإحصاءات التربوية فى الوطن العربى، للعام الدراسى ١٩٧٣/٧٢** - الجزء الأول - التحليل الإحصائى والنتائج - القاهرة يناير ١٩٧٥ .

٢٥٥ ـ **نشرة الإحصاءات التربوية فى الوطن العربى، للعام الدراسى ٧٢/١٩٧٣** ـ الجزء الأول ـ التحليل الإحصائى والنتائج ـ القاهرة ـ يناير ١٩٧٥ .

٢٥٦ ـ **نشرة الإحصاءات التربوية فى الوطن العربى، للعام الدراسى ٧٥/١٩٧٦** ـ المنظمة العربية، للتربية والثقافة والعلوم ـ إدارة التوثيق والإعلام ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ .

٢٥٧ ـ هـ . أ . ل . فِشَر : **تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ ـ ١٩٥٠)** ـ تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع ـ جمعية التاريخ الحديث ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٨ .

٢٥٨ ـ هـ . هـ . سوينرتون : **الأرض مِنْ تحتِنا** ـ ترجمه الدكتور محمد يوسف حسن، والدكتور فتح الله عوض ـ راجعه الدكتور جلال الدين حافظ عوض ـ رقم (٥٩٢) من (الألف كتاب) ـ مؤسّسة سجل العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٦ .

٢٥٩ ـ الدكتور هارى نيكولز هولز : **قصة الكيمياء، من خلال أنبوبة الاختبار** ـ ترجمة الدكتور ألفونس رياض، والدكتور عبد العظيم عباس ـ مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل ـ رقم (٢٨٤) من (الألف كتاب) ـ مكتبة نهضة مصر ومطبعتها ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٦٠ ـ هربرت ريد : **التربية من أجل السلام** ـ ترجمه حمزة محمد الشيخ ـ راجعه دكتور عطية محمود هنا ـ رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب) ـ مؤسّسة سجل العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ .

٢٦١ ـ هيوبرت همفرى : **فى سبيل البشرية** ـ ترجمة أحمد شناوى ـ مكتبة الوعى العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ .

٢٦٢ ـ هيوسيتون واطسون : **ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع** ـ الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) ـ ترجمة محمد رفعت ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٦٣ ـ و . س . ووينستنسكى : "العلاقة بين موارد العالم والسكّان" ـ الفصل الرابع من : **السكان والسياسات الدولية** ـ إشراف فيليب هوسر ـ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ـ مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

٢٦٤ ـ والدمار كمفرت : **فتوحات علمية** ـ ترجمة يوسف مصطفى الحارونى ـ مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل ـ رقم (٥١٣) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجلّ العرب ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ .

٢٦٥ ـ وحيد الدين خان : **الإسلام يتحدّى، مدخل علمى إلى الإيمان** ـ ترجمة ظفر الإسلام خان ـ مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين ـ الطبعة الخامسة ـ المختار الإسلامى ـ القاهرة ـ ١٩٧٤ .

٢٦٦ ـ وحيد الدين خان : **المسلمون، بين الماضى والحاضر والمستقبل** ـ ترجمة ظفر الإسلام خان ـ مراجعة د . عبد الحليم عويس ـ الطبعة العربية الأولى ـ المختار الإسلامى، للطبع والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م .

٢٦٧ ـ وحيد الدين خان : **نحوَ بعث إسلامى** ـ ترجمة وتقديم ظفر الإسلام خان ـ مراجعة عبد الحليم عويس ـ الطبعة الثالثة ـ المختار الإسلامى ـ القاهرة ـ ١٩٧٣ .

٢٦٨ ـ وزارة التربية والتعليم : **السياسة التعليمية فى مصر** ـ المكتب الفنىّ للوزير ـ مطبعة وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ـ يوليو ١٩٨٥ .

٢٦٩ ـ ول ديورانت : **قصة الحضارة** ـ الجزء الأول، من المجلد الثانى (حياة اليونان) ـ ترجمة محمد بدران ـ الإدارة الثقافية، فى جامعة الدول العربية ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٥٢ .

٢٧٠ ـ ول ديورانت : **قصة الحضارة** ـ الجزء الثانى، من المجلد الثانى (حياة اليونان) ـ ترجمة محمد بدران ـ الإدارة الثقافية، فى جامعة الدول العربية ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٧١ ـ وليم مننجر : **كل شىء على نفسك** ـ ترجمة السّيد محمد العزّاوى ـ إشراف ومراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى ـ رقم (٤٩) من (سلسلة دراسات سيكولوجية) ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ يونية ١٩٦٢ .

٢٧٢ ـ الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **الثقافة والتربية، فى العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة** ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦١ .

٢٧٣ ـ الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **الثقافة والتربية، فى العصور الوسطى، دراسة تاريخية مقارنة** ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

٢٧٤ ـ دكتور وهيب إبراهيم سمعان : **دراسات فى التربية المقارنة** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨ .

٢٧٥ ـ الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : "دراسة مقارنة، للإدارة المدرسية" ـ **اتجاهات جديدة، فى الإدارة المدرسية** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠ .

٢٧٦ ـ الدكتور يوسف القرضاوى : **الإيمان والحياة** ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ ١٩٧٣ .

٢٧٧ ـ الدكتور يوسف القرضاوى : **الخصائص العامّة للإسلام** ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ رمضان ١٣٩٧هـ ـ أغسطس ١٩٧٧م .

ثانيا ـ المراجع الأجنبية :

1- **AL - NAHDA DICTIONARY, English - Arabic,**Compiled by : ISMAIL NAZHAR, Revised by : MOHAMMAD BADRAN and I. ZAKI KHORSHID; First Edition, The Renaissance Bookshop, Cairo (Without date).

2- BEACH, FRED F. and others : **The State and Education, The Structure and Control of Public Education, at the State Level** ; U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Misc. No. 23, Washington, D.C., 1955.

3- BUSH, VANNEVAR : **Science, the Endless Frontier, A Report to the President, July 1945** ;United States Government Printing Office, Washington, D.C., 1945.

4- BUTTS, R. FREEMAN : **A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellctual Foundation;** Second Edition, McGraw-Hill Company, NewYork, 1955.

5- CHASE, FRANCIS S. : **Education Faces New Demands, HORACE MANN Lecture, 1956;** University of Pittsburgh Preess, Pirrsburgh, 1956.

6- CHILIKIN, M. G. : "Higher Technical Education in the U.S.S.R." - Chapter Tow from : **HIGHER EDUCATION IN THE U.S.S.R.;** UNESCO, Educationl Studies and Documents, No. 39, 1961.

7- COOPRE, DAN H. : **The Administration of Schools For Better Living, Proceedings of Public and Private Schools;** North-western University, University of Chicago, 1948, Vol. XL., The University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

8- COPELAND, MILES : **The Game of Nations, The Amorality of Power Politics;** Sixth Edition, Weidenfeld and Nicolson, London, October 1970.

9- COUNTS, GOERGE S. : **The Challenge of Soviet Education;** McGraw-Hill Book Company, Inc, NewYork, 1957.

10- DE BRONFENMAJER, GABRIELA : "Elite Evaluation of Role Performance". **A STRATEGY FOR RESEARCH, ON SOCIAL POLICY,** Edited by : FRANK BONILLA and JOSE A. SILVA MICHELENA ; The M. I. T. Press, Massachusetts, 1967.

11- DE WTTT, N. : **Education and Professional Employment in the U. S. S. R.**; National Foundation, Washington, D.C., 1961.

12- DE YOUNG, CHRIS A. : **Introducation to American Public Education**; Third Edition, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1955.

13- DEWEY, JOHN : **Democracy and Education, An Introducation to the Philosophy of Education**; The Macmillan Company, New York, 1916.

14- DEWEY, JOHN : **Education To-day**; G. P. Putman's Sons, New York, 1940.

15- DIMOND, STANLEY E. : **Schools and the Development of Good Citizens, The Final Roport of the Citizenship Education Study, Detroit**; Wayne University Press, 1953.

16- DRESSL, PAUL L. : "The Meaning and Significance of Integration" - **The INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES**; The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education; Chicago, Illinois, 1953.

17- BUBIN, ROBERT : **Human Relations in Administration, with Readings**; Third Edition. Prentice-Hall of India Private Limited, New Delhi, 1970.

18- BUBOS, RENE, MAYA PINES and the Editors of LTFE : **Health and Disease**; LIF Science Library, Time - Life International (Nederland) N. V., 1966.

19- **Education for Better Living (The Role of School in Community Improvement)**; U. S. Department of Health, Education and Welfare; Office of Education, 1957 Year - book on Education Around the World, Wahingron, D. C.

20- **EVERYMAN'S ENCYCLOPAEDIA,** Volume Four; Fourth Edition; J. M. Dent & Sons Ltd., 1958.

21- FOWLER, H. W. and F.G FOWLER. (Edited by) **The Concise Oxford Dictionary of Current English,** based on The Oxford Dictionary; Fourth Edition, Revised by : E. McINTOSH, Oxford, at the Clarendon Press, 1959.

22- GARCIA, R. V. · **United Arab Republic, Government Structures for Science Policy, 10 - 17 January 1969;** UNESCO, Serial No 1342 / BMS RD / SCP, Paris, July 1969.

23- GOODSELL, WILLYSTINE : **A History of the Familly as a Social and Educational Institution;** The Macmillan Company, New York, 1923.

24- GRANT, NIGEL : **Soivet Education;** Penguin Books, 1964.

25- GUEST, GOERGE : **The March of Civilization;** G. Bell and Sons Ltd., 1951.

26- HANS, NICHOLAS : **Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions;** Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1958.

27- HARBISON, FREDERICK, and CHARLES A. MYERS : **Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development;** McGraw - Hill Book Company, New York, 1964.

28- HASWELL, HAROLD A. : **Higher Education in the United States;** UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 47, 1963.

29- HUDSON, WILLIAM HENRY : **The Story of the Renaissance;** George G. Harrap and Company, Ltd, London, 1928.

30- KANDE, I. L. : **Comparative Education;** Houghton Mifflin Company, Boston, 1933.

31- KIDD, CHARLES V. : **American Universities and Federal Research;** The Balknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1959.

32- KOROL, ALEXANDRE G. : **Soviet Research and Development, Its Organization, Personnel and Funds, A Study Sponsored by the Office**

34- LIEBERMAN, MYRON : **The Future of Public Education**; The University of Chicago Press, Chicago, 1960.

35- MEYER, ANGES E. : "New Schools For Old - **THE GOOD EDUCATION OF YOUTH,** Forty - fourth Annual Schoolmen's Week Proceedings, Edited by : FREDERICK C. CRUBER, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania, 1957.

36- MODAWI, ALI KHALID : **A Theoretical Basis for Islamic Education**; Thesis Submitted to the University of Wales, in Candidature for the Degree of Philosophiae Doctor, Wales, April 1977.

37- MORT, PAUL R. and others : **Public School Finance, Its Background, Structure and Operation**; Third Edition, McGraw Hill Book Company Inc., New York, 1960.

38- MUKERJEE, RADHAKAMAL : "Role of Education in Economic Development"- **EDUCATION AS INVESTMENT,** Edited by BALJIT SINGH; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967.

39- NAYAR, D. P. : "Education as Investment" - **EDUCATIO AS INVERSTMENT** ..... Ibid.

40- ORGAN, TROY : "The Philosophical Bases of Integration" - **THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES;** The Fifty- seventh Year - book on the National Society for the Study of Education; Chicago, Illinois, 1958.

41- PANT, PITAMBAR : **Economic and Social Development Manpower Planning and Education**; The Institute of National Planning, Memo, No. 155, Cairo, January 1962.

42- PRESTHUS, ROBERT V. : "Webrian v. Welfare Bureaucracy in Traditional Society" - **ADMINISTBATVE SCIENCE QUARTERLY** ; Volume 6, No. 1, June 1961.

43- QUATTLEBAUM, CHARLES A. : "Federal Policies and Practices in Higher Education" - **THE FEDERAL GOVERNMENT AND HIGHER EDUCATION;** The American Assembly, Columbia University, Englewood Cliffs,

Prentice - Hall, Inc., N. J., 1960.

44- RADWAN, ABU AL FUTOUH AHMAD : **Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Reconstruction of the Program of Egyption Education, in the Light of Recent Cultural Trends;** Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1951.

45- RAO, V. K. R. V. : "Education as Investment" - **EDUCATION AS INVESTMENT,** Edited by BALJIT SINGH; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967.

46- READ, MARGARET : **Education and Social Change in Tropical Areas;** Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh, 1956.

47- RIVLIN, ALICE M. : **The Role of the Federal Government, in Financing Higher Education** : The Bookings Institution, Wsshington, D. C., 1961.

48- RUSSELL, WILLIAM F. : **How to Judge a School, Handbook for Puzzled Parents and Tired. Taxpayers;** Harper & Brothers, Publishers, New York, 1954.

49- SLOTE, WALTER H. : "Case Analysis of a Revolutionary" - **A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICY,** Edited by : FRANK BONILLA and JOSE A. SILVA MICHELENA; The M. I. T. Press, Massachusetts, 1967.

50- SMTTH, WTLLIAM A. : **Ancient Education;** Philosophical Library, New York, 1955.

51- SNELL, J. B. : **Early Railways (Pleasures and Treasures);** Weidenfled and Nicoloson, London, 1967.

52- STODDARD, ALEXANDER G. : **Schools for Tomorrow, An Educators Blueprint;** The Fund for the Advancement of Education, New York, 1957.

53- TAYLOR, HAROLD and others : **The Goals of Higher Education;** Harvard University Press, Cambridge, 1960.

54- **The Concise Oxford Dictionary, of Current English,** Edited by : H. W. FOWLER and F. G. FOWLER, based on : The Oxford Dictionary; Fourth Edition,

Revised by E McINTOSH. Oxford, at the Clarendon Press, 1959

55- **THE WORLD BOOK ENCYCLOPEDIA,** Modern Comprehensive Pic torial. Volume 5. E; The Quarrie Corporation, Chicago (Without date)

56 THUN, I N : **The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation;** McGraw - Hill Company, Inc., New York, 1957.

57- ULICH, ROBERT : **The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective;** Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961.

58- WEIDNER, EDWARD W. : **The World Role of Universities,** The Carnegie Series in American Education; McGraw - Hill Book Company, New York, 1962.

59- WEST, MICHAEL PHILIP and JAMES GARETH ENDICOTT : **The New Method English Dictionary;** Twenty - fourth Impression, With Illustrations, Longman Group Ltd., London, 1976.

60- UNESCO : **Statistic Yearbook, 1977**

61- UNESCO : **World Survey of Education,** II, Secondary Education, 1961

للمؤلف

أولا : من كتب التربية ـ تأليفا مستقلا

١ ـ **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ الطبعة الأولى ١٩٧٦، والطبعة الثانية ١٩٧٨، والطبعة الثالثة ١٩٨٠، والطبعة الرابعة ١٩٩٠

٢ ـ **تاريخ التربية** ـ رقم (٤٥) من (السلسلة العمالية) ـ المؤسسة الثقافية العمالية بالقاهرة ـ ١٩٧٦ .

٣ ـ **فى التربية الإسلامية** ـ الجزء الأول ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ الطبعة الأولى ١٩٧٧، والطبعة الثانية ١٩٨٥ .

٤ ـ **فى التربية الإسلامية** ـ الجزء الثانى ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ ١٩٩٢ .

٥ ـ **دراسة مقارنة لتاريخ التربية** ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ ١٩٧٨ .

٦ ـ **إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة** ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ الطبعة الأولى ١٩٧٨، والطبعة الثانية ١٩٨٢، والطبعة الثالثة ١٩٩٠ .

٧ ـ **البحث فى التربية** ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ ١٩٧٩ .

٨ ـ **التربية ومشكلات المجتمع** ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ الطبعة الأولى ١٩٨٠، والطبعة الثانية ١٩٩٢ .

٩ ـ **الفكر التربوى عند الغزالى، كما يبدو من رسالته (أيها الولد)** ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ ١٩٨٢ .

١٠ ـ **التربية الإسلامية، والقرن الخامس عشر الهجرى** ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ ١٩٨٢

١١ ـ **فى التربية المستمرة، ومحو الأمية، وتعليم الكبار** ـ مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة ـ ١٩٩٢ .

١٢ ـ **التربية الاقتصادية فى الإسلام** ـ مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة ـ ١٩٩٢

ثانيا : من كتب التربية ـ تأليفا مشتركا

١ ـ **فى التربية المقارنة** ـ عالم الكتب بالقاهرة ـ ١٩٧٤ (مع الدكتورة نازلى صالح) .

٢ ـ **نحو فلسفة عربية للتربية** ـ دار الفكر العربى بالقاهرة (مع الدكتور عبد الغنى النورى) ـ الطبعة الأولى ١٩٧٦، والطبعة الثانية ١٩٧٩ .

٣ ـ **فى التربية المعاصرة** ـ دار الفكر العربى بالقاهرة (مع الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع) ـ الطبعة الأولى ١٩٧٧، والطبعة الثانية ١٩٨٥ .

٤ ـ **فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته** (مع الدكاترة حسن عبد العال، وعلى خليل، وشوقى ضيف) ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ ١٩٨٢ .

٥ ـ **التربية المقارنة، منهج وتطبيقه** (مع الدكتورين أحمد حجى، وبيومى ضحاوى) ـ مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة ـ ١٩٨٩ .

٦ ـ **التربية الإسلامية وتحدّيات العصر** (مع الدكتور حسن عبد العال) ـ دار الفكر العربى بالقاهرة ـ ١٩٩٠ .

٧ ـ **إدارة المدرسة الابتدائية** (مع الدكاترة أحمد حجى، ومحمد الصغير، وأحمد غانم، والسيد البهواشى) ـ مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة ـ ١٩٩٢ .

ثالثا: كتب سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) (وتصدرها كلها: دار الفكر العربي بالقاهرة)

١ - العقيدة الإسلامية والأيديولوجيات المعاصرة - الطبعة الأولى ١٩٧٦، والطبعة الثانية ١٩٨٠.

٢ - الله والإنسان المعاصر - الطبعة الأولى ١٩٧٧، والطبعة الثانية ١٩٨١ .

٣ - الإسلام والكون - الطبعة الأولى ١٩٧٧، والطبعة الثانية ١٩٨١ .

٤ - الإنسان فى الإسلام، والإنسان المعاصر - يناير ١٩٧٨ .

٥ - اليوم الآخر، والحياة المعاصرة - يونية ١٩٧٨ .

٦ - أنبياء الله، والحياة المعاصرة - سبتمبر ١٩٧٨ .

٧ - قضية الحرية، وقضايا أخرى - يونية ١٩٧٩ .

٨ - الأسرة المسلمة، والأسرة المعاصرة - يونية ١٩٧٩ .

٩ - الملامح العامة، للمجتمع الإسلامى - فبراير ١٩٨٠ .

١٠ - ديناميات المجتمع الإسلامى - يونية ١٩٨٠ .

١١ - الحضارة الإسلامية، والحضارة المعاصرة - فبراير ١٩٨١ .

١٢ - الدولة الإسلامية، والدولة المعاصرة - يونية ١٩٨١ .

١٣ - اليهود، واليهودية، والإسلام - يونية ١٩٨٢ .

١٤ - المسيح، والمسيحية، والإسلام - يناير ١٩٨٤ .

١٥ - المسلمون وتحديات العصر - مايو ١٩٨٥ .

رابعا : كتب يقدم لها المؤلف
(سلسلة مكتبة التربية الإسلامية)
(وتصدرها : دار الفكر العربي بالقاهرة)

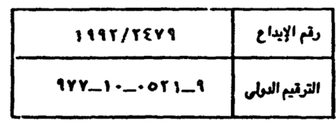
١ ـ **التربية الإسلامية، في القرن الرابع الهجري**، تأليف الدكتور حسن عبد العال ـ ١٩٧٨ .

٢ ـ **فلسفة التربية الإسلامية، في القرآن الكريم**، تأليف الدكتور على خليل ـ الطبعة الأولى ١٩٨٠، والطبعة الثانية ١٩٨٥ .

٣ ـ **نظام التربية الإسلامية، في عصر دولة المماليك في مصر**، تأليف الدكتور على سالم النباهين ـ ١٩٨١ .

٤ ـ **تاريخ التعليم في الأندلس**، تأليف الدكتور محمد عبد الحميد عيسى ـ ١٩٨١ .

٥ ـ **فلسفة التربية الإسلامية، في الحديث الشريف**، تأليف الدكتور عبد الجواد السيد بكر ـ الطبعة الأولى ١٩٨٣، والطبعة الثانية ١٩٩٠ .



رقم الإيداع	١٩٩٢/٢٤٧٩
الترقيم الدولى	٩٧٧_١٠_٠٥٢١_٩

